

CLAUNICE MARIA DORNELES

**A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE IN/EXCLUSÃO
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

Março de 2014

CLAUNICE MARIA DORNELES

**A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE IN/EXCLUSÃO
DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Pavan



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Março de 2014

Ficha catalográfica

Dorneles, Claunice Maria

D713c A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica / Claunice Maria Dorneles; orientação Ruth Pavan. 2014

228 f.

Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Deficiência visual 2. Educação especial 3. Educação inclusiva
I. Pavan, Ruth II. Título

CDD - 371.911

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CLAUNICE MARIA DORNELES

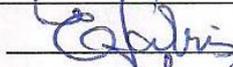
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ruth Pavan – UCDB



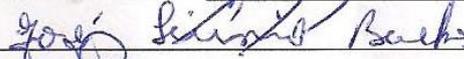
Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS



Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – UFMS



Prof. Dr. José Licínio Backes – UCDB



Profa. Dra. Marta Regina Brostolin – UCDB



Campo Grande, 28 de março de 2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM DOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
E DOUTORADO

A todos os professores e a todas as professoras,
sujeitos deste estudo.

Aos estudantes com deficiência visual,
inspiradores da minha persistência em continuar
pesquisando a temática da deficiência visual no
contexto da educação.

“Educar”, porém, significa algo inteiramente diferente: é ajudar os estudantes a construir suas próprias visões de mundo, apresentando-lhes informações fundamentais sobre acontecimentos presentes e passados que explicam as potencialidades e limitações dos desdobramentos sociais, culturais, políticos e científicos. Educar os alunos para que tenham esperanças sobre o futuro requer a implementação daquilo que eu chamo de ‘currículo otimista’.

(SANTOMÉ, 2011, p. 95)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mestre-doutor, regente do universo, pela energia cósmica, da qual também sou parte.

Aos interlocutores que emprestaram seus escritos através do meu chamamento para que eu pudesse fundamentar a construção desta tese.

Às professoras doutoras Leny, Maria Cristina e Ruth Pavan que compuseram a minha banca de seleção para o doutorado e, sem perderem o rigor próprio de uma avaliação, expressaram-se por meio de suas coerentes perguntas, o que me transmitiu segurança e tranquilidade para poder responder a intenção da pesquisa descrita no pré-projeto.

À minha professora orientadora, Dra. Ruth Pavan - já estava escrito nas estrelas que seria minha orientadora que -, que, de forma muito respeitosa e acolhedora, conduziu-me na caminhada do início, meio e fim desta pesquisa, sempre muito atenta às leituras dos meus escritos. A cada evento de que participava, sempre fazia a aquisição de novas obras com seus recursos financeiros pessoais para que pudessem ampliar os conhecimentos. Agradeço-lhe também por aceitar e compreender o tempo cronológico que eu tinha para dividir entre o mundo do trabalho e a pesquisa, por entender as minhas limitações, mas, sobretudo, por acreditar que a educação pode nos tornar instrumentos de lutas e de possibilidades de esperanças emancipatórias, de forma que assegurou minha admiração eterna pela sua ética em favor de uma boa educação para todos os grupos in/excluídos. Agradeço também sua receptividade afetuosa no Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC).

À professora Dra. Marilena Bittar, ex-orientadora no Programa do Mestrado, que constantemente me incentivou a continuar estudando, meu carinho e gratidão. À professora Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*), que tive a honra de ter como professora no Programa do Doutorado, no qual me mostrou a importância das políticas públicas e em quais momentos elas seriam importantes na minha pesquisa.

Às minhas colegas da primeira turma (2010) do doutorado desta instituição, turma da qual faço parte, em especial à Jassonia e à Maysa, pelo companheirismo no decorrer do curso.

À minha amiga e um dos meus anjos aqui da Terra, Veronice Lopes Braga, que, desde que nos conhecemos, tem disponibilizado um pouco do seu pouco tempo para me ajudar, lendo e apontando o que está entendível e o que precisa melhorar.

À professora Maria Nilene Badeca da Costa, secretária de Estado de Educação; à professora Sheila Vendrami, secretária-adjunta; e à professora Vera Lúcia Carbonari, coordenadora de políticas em Educação Especial, agradeço pelo apoio e dispensa de 20 horas aula semanais da função que exerço de coordenadora do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS), para que eu pudesse atender às exigências do Programa do Doutorado e pelo consentimento em adentrar o espaço escolar *locus* da pesquisa de campo. Também rendo os meus agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nas pessoas da ex-secretária Maria Cecília A. Mota, da ex-superintendente de Gestão de Políticas Educacionais Ângela Maria Brito e da chefe de Divisão de Educação Especial Adriana Aparecida B. Buytendorp.

Às professoras e aos professores protagonistas deste estudo, que me acolheram de forma carinhosa e esperançosa, em relação à inclusão dos estudantes com deficiência visual e à continuação de seus estudos rumo à pós-graduação *stricto sensu*.

À senhora Claudy, secretária do meu lar, que pacientemente cuida de minha casa, da minha mãe e da minha filhinha, proporcionando-me a convicção do bem-cuidar para que eu pudesse estudar com tranquilidade. À minha pequenina Kali Vitória, por compreender que as tarefas eram mais delongadas que as suas “(Mamãe, tarefas de gente grande é muito!)”. À minha mãe Preciliana, por aceitar a minha falta de tempo para levá-la à igreja, e à minha avó Bernardina (*in memoriam*), que não entendia os significados das letras, mas legou-me muitos saberes, dentre eles o de, “... diante das dificuldades, buscar uma brecha de saída”.

A todas as professoras e todos os professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*: Adir, Antonio Brand (*in memoriam*), Flavinês, Jefferson, José Licínio, Leny, Márcio, Maria Cristina, Maria Aparecida, Mariluce (*in memoriam*), Marta Regina, Neimar e Regina Tereza pelos belos exemplos de um trabalho coletivo, em que cada uma e cada um deram suas contribuições desde o aprimoramento do meu projeto de pesquisa até o término da tese.

Aos meus colegas do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS), em especial, àqueles que torceram positivamente por mim e compreenderam a necessidade de afastar-me dois dias semanalmente do trabalho para a construção da tese, especialmente à secretária Adozinda, às professoras Jhennifer, Lizandra e ao professor José Aparecido.

À ex-secretária do Programa Pós-Graduação Sônia e às atuais secretárias Juliane e Patrícia, assim como à funcionária Arizomar, mais conhecida por Lia, sempre atenta à limpeza das salas de aula do Programa, pela sua atenção em proporcionar um cantinho (salinha desativada) para que eu pudesse guardar os meus pertences nos dias em que permanecia o período integral.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, pela contribuição via Bolsa/UCDB-2013.

Finalmente, agradeço aos professores doutores Eli Terezinha, José Licínio, Marta Regina e Mônica, por aceitarem fazer parte da banca de defesa.

DORNELES, Claunice Maria. *A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica*. Campo Grande, 2014. 228 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Tem como objetivo geral analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do ensino regular sobre a in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica, bem como a atuação desses docentes. Os objetivos específicos consistem em compreender os processos de in/exclusão escolar dos estudantes com deficiência visual com base na legislação; identificar como o processo de in/exclusão dos estudantes com deficiência visual está sendo materializado na prática escolar, no contexto da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II); analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual matriculados no ensino regular; analisar a concepção dos professores sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual nas suas salas de aula do ensino regular e frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II). A abordagem teórico-metodológica é qualitativa e fundamentada na teoria crítica da educação. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações. A pesquisa de campo foi realizada em 5 escolas da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, sendo 3 da rede estadual e 2 da rede municipal de Campo Grande-MS. Os resultados revelam que, embora haja um reconhecimento da importância do processo de inclusão, a diferença ainda é recorrentemente ocultada sob a alegação de que todos devem ser tratados como normais. Na concepção e prática escolar, também vigoram processos que tensionam a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual. Os professores apontaram que há necessidade de dedicação exclusiva para o apoio especializado. Ela possibilitaria uma maior interlocução com os professores do ensino regular, o que, segundo os entrevistados, contribuiria para uma inclusão mais digna e emancipadora dos estudantes com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: In/exclusão. Deficiência visual. Práticas pedagógicas. Salas de Recursos Multifuncionais.

DORNELES, Claunice Maria. *Teachers' views on the inclusion/exclusion of visually disabled students in education*. Campo Grande, 2014. 228 p. Dissertation (Doctorate) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This dissertation is connected to the research program on “Pedagogical Practices and Their Relationships with Teacher Training” and to the Research Group on “Curriculum, Pedagogical Practices and Teacher Training”. Its general objective is to analyze how teachers working in the Multifunctional Resource Classrooms (type II) and in regular education view the inclusion/exclusion of visually disabled students in basic education and the practices of those teachers. Its specific objectives are to understand the inclusion/exclusion processes of visually disabled students based on the legislation; to identify how the inclusion/exclusion process of visually disabled students takes place in school practices in the context of the implementation of the Multifunctional Resource Classrooms (type II); to analyze how teachers of those classrooms view the inclusion/exclusion of visually disabled students enrolled in regular education; to analyze how teachers view the inclusion/exclusion of visually disabled students of classrooms of regular education who make use of the Multifunctional Resource Classrooms (type II). The dissertation’s theoretical-methodological approach is a qualitative one and relies on the critical theory of education. Semi-structured interviews and observations were used for the collection of data. The field research was conducted in five public schools of the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Three of them belong to the state educational system and two to the municipal school network of Campo Grande, the state capital. The results show that, although there is a certain recognition of the importance of the process of inclusion, the difference is recurrently hidden under the claim that all students must be treated as normal. The investigation found that in the teachers’ views and practices there are also processes that cause tension to the inclusion/exclusion of visually disabled students. The teachers involved pointed out the need for a full-time dedication to offer these students a specialized support. Such as dedication would enable them to have a more extensive dialogue with teachers of regular education, which, in turn, would contribute to a more dignified and emancipatory inclusion of visually disabled students.

KEYWORDS: In/exclusion. Visual disability. Pedagogical practices. Multifunctional Resource Classrooms.

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| Apêndice A - Carta de informação ao sujeito de pesquisa..... | 197 |
| Apêndice B - Carta de informação à instituição | 198 |
| Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)..... | 199 |
| Apêndice D - Questionário das entrevistas e comentários dos professores das salas de recursos multifuncionais (tipo II)..... | 203 |
| Apêndice E - Questionário e comentários dos professores do ensino regular | 205 |
| Apêndice F - Roteiro de observação..... | 206 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A - Composição das salas de Recursos Multifuncionais | 208 |
| Anexo B - Termo de aceitação | 210 |
| Anexo C - Nota Técnica - SEESP/GAB nº 11/2010 - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares | 211 |
| Anexo D - Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências | 219 |
| Anexo E - Orientações técnicas sobre equipamentos das salas de recursos multifuncionais | 223 |
| Anexo F - Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 | 225 |
| Anexo G - Decreto nº 193, de 30 de Janeiro de 1890. Altera a denominação do Instituto dos Meninos Cegos..... | 228 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-----------|---|
| AEE | - Atendimento Educacional Especializado |
| ANPED | - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| AVD | - Atividades da Vida Diária |
| CAP/DV-MS | - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul |
| CAPES | - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação |
| CEB | - Câmara da Educação Básica |
| CEE | - Conselho Estadual de Educação |
| CLT | - Consolidação das Leis trabalhistas |
| CME | - Conselho Municipal de Educação |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CNERDV | - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais |
| CNPq | - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COESP | - Coordenadoria da Educação Especial |
| COPESP | - Coordenadoria de Políticas para Educação Especial |
| EE | - Educação Especial |
| EFA (EPT) | - Education for All/Educação para Todos |
| EJA | - Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | - Exame Nacional de Ensino Médio |
| EPT | - Educação para Todos |
| FNDE | - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GPEC | - Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores |
| GSM | - Sistema Global para Comunicações Móveis |
| GT | - Grupo de Trabalho |
| HCBS | - <i>Harlem Committee for Better Schools</i> |
| IBC | - Instituto Benjamin Constant |
| IDEB | - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IIMC | - Imperial Instituto dos Meninos |
| IMC | - Instituto dos Meninos Cegos |
| IMC | - Instituto para Cegos de Mato Grosso |

| | |
|---------|--|
| INC | - Instituto Nacional dos Cegos |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| INMC | - Instituto Nacional dos Meninos Cegos |
| ISMAC | - Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEPED | - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade |
| MEC | - Ministério da Educação |
| NAPPB | - Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille |
| NUESP | - Núcleo de Educação Especial |
| NUMAPS | - Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico |
| OEA | - Organização dos Estados Americanos |
| OM | - Orientação e Mobilidade |
| OMS | - Organização Mundial da Saúde |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PAC | - Programa de Aceleração do Crescimento |
| PAR | - Planos de Ações Articuladas |
| PDDE | - Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | - Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDE | - Programa de Desenvolvimento da Educação |
| PEVI | - Práticas Educativas para a Vida Independente |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PNEEs | - Portadores de Necessidades Educacionais Especiais |
| PNLD | - Programa Nacional do Livro Didático |
| PPP | - Projeto Político Pedagógico |
| REME | - Rede Municipal de Educação |
| SECADI | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SED | - Secretaria Estadual de Educação |
| SEESP | - Secretaria de Educação Especial |
| SEMED | - Secretaria Municipal de Educação |
| TICs | - Tecnologias de Informação e de Comunicação |
| UCDB | - Universidade Católica Dom Bosco |
| UEMS | - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UFM | - Universidade Federal de Santa Maria |
| UFMS | - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFSCar | - Universidade Federal de São Carlos |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNICAMP | - Universidade Estadual de Campinas. |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1 - A CONCEPÇÃO DA IN/EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA | 34 |
| 1.1 UMA DIGRESSÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS SOCIEDADES | 34 |
| 1.1.1 Louis Braille: um marco relevante da educação dos estudantes cegos | 40 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DOS CEGOS NO BRASIL: DESDE OS PRIMEIROS PASSOS | 42 |
| 1.3 A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES CEGOS NO MATO GROSSO DO SUL..... | 45 |
| CAPÍTULO 2 - PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR | 50 |
| 2.1 INCLUSÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS | 52 |
| 2.2 TENSÕES ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO | 61 |
| 2.2.1 A inclusão escolar: o debate atual | 65 |
| 2.3 A IN/EXCLUSÃO ESCOLAR: TENSÕES E DISCUSSÕES PRESENTES NAS ESCOLAS | 70 |
| 2.3.1 A in/exclusão do estudante com deficiência visual: possibilidades de aprendizagem | 74 |
| CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA | 81 |
| 3.1 VEREDA METODOLÓGICA..... | 81 |
| 3.1.1 Situando a pesquisa | 81 |
| 3.1.2 Instrumentos de investigação | 84 |
| 3.1.3 Percurso da coleta das informações da pesquisa | 84 |
| 3.1.3.1 Primeiros contatos | 84 |
| 3.1.3.2 Pesquisa de campo | 85 |
| 3.2 IDA AO CAMPO EMPÍRICO: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II) | 87 |
| 3.2.1 Caracterização dos professores do ensino regular | 89 |
| 3.3 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS DO ENSINO REGULAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE SÃO ATENDIDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II) | 90 |
| 3.3.1 Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) | 94 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3.3.1.1 | Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da Escola Estadual dos professores pesquisados | 95 |
| 3.3.1.2 | Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da Rede Municipal dos professores pesquisados | 96 |
| CAPÍTULO 4 - A IN/EXCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: COMO PENSAM OS PROFESSORES..... | | 98 |
| 4.1 | OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II): O PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL | 99 |
| 4.1.1 | Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II): relatos de práticas e articulações com o ensino regular | 107 |
| 4.1.2 | Os professores das escolas do ensino regular: o processo de in/exclusão escolar dos estudantes com deficiência visual | 113 |
| 4.2 | A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II) E OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR.... | 129 |
| 4.3 | A IN/EXCLUSÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA E AS QUESTÕES DE ESPAÇO/TEMPO | 139 |
| 4.3.1 | O processo de in/exclusão escolar e as possibilidades de emancipação social | 143 |
| 4.4 | OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO: LACUNAS E DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR..... | 148 |
| 4.4.1 | Acessibilidade arquitetônica..... | 154 |
| 4.4.2 | Acessibilidade de recursos pedagógicos e digitais/tecnológicos | 160 |
| 4.4.3 | Processos formativos dos professores | 167 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA A IN/CONCLUSÃO..... | | 177 |
| REFERÊNCIAS | | 182 |
| APÊNDICES | | 196 |
| ANEXOS | | 207 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco de investigação a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais e do ensino regular sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual¹ na educação básica, bem como a atuação profissional desses docentes.

A tese defendida é a de que os professores da educação básica, tanto os da educação especial que exercem sua docência nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) quanto os professores que lecionam no ensino regular para turmas que possuem estudantes com deficiência visual, estão marcados pelas visões discriminatórias histórica e culturalmente construídas e se encontram em processo de transição entre uma concepção de educação integracionista/assistencialista e uma concepção de in/exclusão.

O estudo em questão está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco e ao “Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC)”,² coordenado pela professora Dra. Ruth Pavan.

¹ O Decreto Federal n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, categoriza a deficiência visual num contexto clínico em cegueira e baixa visão. Cegueira significa que a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica; baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no melhor olho, com correção ótica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. Por se tratar de uma pesquisa na área da educação, optamos pelo conceito de deficiência visual para fins de atendimento educacional, apontado pelas pesquisadoras Faye e Barraga (1985), que são as pioneiras desse conceito, também citado por Bruno e Mota (2001). A pessoa com cegueira apresenta ausência total da visão e precisa desenvolver os sentidos sensório-perceptivos remanescentes: tato, olfato, audição e paladar, tendo como principal recurso o sistema braile no processo de ensino/aprendizagem. A pessoa com visão subnormal (baixa visão) utiliza poucos recursos adicionais e possui resíduo visual que permite ler textos em tinta com fonte em tipos ampliados.

² O Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, foi constituído em 2007, e seu objetivo é problematizar a educação no âmbito do currículo escolar e suas articulações com a

O esteio teórico para a pesquisa fundamenta-se nas ideias de pensadores da perspectiva crítica, que, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), investigam o que ocorre nos grupos e instituições, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, na tentativa de compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas.

A sociedade contemporânea ainda considera a escola como um espaço-tempo importante no processo do conhecimento sistematizado. Em tal perspectiva, a escola passa a ser responsável pela concretização das políticas públicas, tendo na atuação do professor uma contribuição fundamental. Nesse processo, o professor, além de formação inicial e continuada, necessita também da escola equipada com recursos pedagógicos e arquitetônicos, para que, de modo adequado, possa desenvolver seu trabalho educativo.

O levantar idiossincrático

Este trabalho é resultado de vivências e inquietações que emergem em minha mente, lembranças que me fazem retornar ao passado. Na afirmação de Gabão (1991), recordar é viver.³ É também refazer, construir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Faz-se necessário adentrar o meu passado para compreender os atravessamentos que cruzaram o processo de in/exclusão no início e no decorrer da minha vida escolar.

De origem rural, fui matriculada numa pequena e, até então, única escola de um vilarejo⁴ no interior do estado de Mato Grosso do Sul, a 3 quilômetros do sítio de meus avós maternos, responsáveis pela minha educação familiar e religiosa. Fui matriculada no 1º ano primário, turma A (o que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental), uma turma destinada a alunos iniciantes, que não liam e nem copiavam; tive o dissabor de, na segunda semana de aula, ficar de castigo por não saber a primeira tabuada da adição.

No mesmo ano, fiquei mais uma vez de castigo por decorar a lição do “gato Gigi” - uma prática adotada por mim a fim de superar o fato de não dominar a leitura e, dessa forma, evitar novas represálias da professora. As duas vezes que fui posta de castigo, fiquei

formação docente. Com relação à educação e ao currículo, suas discussões levam em consideração as diferentes abordagens acerca do currículo escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas e na formação docente. Cadastrado no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, tem como coordenadora a professora Doutora Ruth Pavan.

³ Crônica do jornalista Jaime F. Gabão, publicada no jornal “O Arrais”, em 25 de abril de 1991, em que o autor evoca sua infância. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/108168-Recordar-e-viver/>>. Acesso em: 8 jan. 2010.

⁴ Vila Rica (distrito de Ponta Porã), atual município de Aral Moreira, fronteira com o Paraguai.

envergonhada e chorei muito, pois na saída da escola era comum as outras crianças fazerem deboches (piadinhas e gargalhadas) sobre aquela que havia recebido o castigo.

No ano seguinte, fui matriculada no 1^o ano B; essa turma destinava-se aos alunos que copiavam, mas ainda não liam. Minha mãe, percebendo a dificuldade que eu tinha com os números e com a leitura, procurou a professora e disse que havia aprendido a ler no espaço de três meses, mas de forma diferente. Solicitou permissão para ensinar-me à sua maneira. Com a ajuda de minha mãe, em menos de dois meses comecei a compreender o significado daquelas letras que antes ficavam soltas, sem nexos e que tanto me perturbavam. O mais assustador é que, durante a alfabetização, eu era canhota, mas tornei-me destra sob a imposição da professora. Essa atitude causou interferência no meu desenvolvimento de outras habilidades motoras.

Mais uma vez fui submetida ao castigo, agora no 3^o ano primário (atual 4^o ano do Ensino Fundamental). A professora havia marcado tabuada de multiplicação por sete, e, na verdade, eu a havia decorado sem, contudo, entender o significado da palavra *vezes*.

Nessa ocasião, ficar sem o recreio era tirar de mim o que ainda dava sentido a ir à escola, pois esse era o único momento de prazer, tão esperado - era o espaço de libertação em que corríamos até transpirarmos. Na maioria das vezes, deixávamos até de ir ao banheiro para curtir os 30 minutos de recreio. De acordo com Olivier (1976, p. 24), “brincar é uma necessidade para a criança, que precisa tanto disso como do ar que respira. Quando uma criança não se predispõe para brincar, algo de errado se poderá passar com ela”.

O recreio era o momento de interação, e dividíamos o lanche (aquilo que levávamos de casa, pois a merenda escolar era bastante restrita, preparada pelas próprias professoras, quase sempre leite em pó ou leite com aveia, ou, ainda, leite com trigo integral).

O desejo de ser educadora emergiu no 4^o ano primário, por influência da nova professora, pois, pela primeira vez, as minhas diferenças foram respeitadas e valorizadas. Senti como se tivesse saído da invisibilidade ao ser percebida pela professora, uma vez que ela percebeu as minhas diferenças, o que me permitiu reconhecer também as diferenças dos outros.

No ano de 1976, meus avós e eu nos mudamos para Campo Grande, onde prossegui meus estudos na Escola Estadual “Maria Constança de Barros Machado” e concluí o primeiro grau (na nomenclatura da Lei n. 9.394/1996, denomina-se Ensino Fundamental).

No período compreendido entre 1979 e - 1981, cursei o Magistério⁵ na Escola Estadual Joaquim Murinho.

Embora tenha vivido a in/exclusão no chão da escola, é nessa arena que travei minhas lutas, das quais saí fortalecida, de modo a olhar a educação como possibilidade, ou seja, como um espaço polissêmico de lutas e de transgressões das fronteiras sociais, negociações e ressignificações; busco compreender a escola em sua relação com a in/exclusão de estudantes com deficiência visual. Considero minha escolha profissional da educação escolar uma oportunidade de alteridade e trocas significativas, em que todos os estudantes e professores possam compreender a diversidade humana e reconhecer as suas próprias diferenças.

A oportunidade de assumir uma sala de aula na rede estadual de ensino chegou, para mim, em 1983, sob o amparo da Lei Estadual nº 4.672⁶. Na ocasião, fui lotada em uma escola da periferia de Campo Grande. Na escola, deparei-me com crianças que tinham deficiência, inclusive deficiência visual e/ou com baixa visão⁷. Os professores alegavam não estar preparados para atender esses estudantes, que, por essa razão, deveriam frequentar instituições especializadas, juntamente com seus pares. No mesmo ano de 1983, ingressei no Ensino Superior para cursar a licenciatura em História. No trajeto para a faculdade, conheci o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas” (ISMAC).

A vivência com estudantes possuidores de deficiência visual em sala de aula levou-me a transitar entre o ensino especial para cegos⁸ e o ensino regular. Comecei a refletir sobre as “pessoas diferentes”, como, por exemplo, as com deficiência visual; elas não se encaixavam no “modelo” estabelecido pela sociedade. Passei a estudar a história educacional dessas pessoas e percebi que, ao longo da história da educação, foram colocadas em condições de incapacidade e de descrença social.

Dessa forma, repensar a minha vivência como educadora de estudantes com deficiência visual leva-me a pensar nas vivências da in/exclusão nos meandros do cotidiano escolar, concebido pelos educadores que compõem esse cenário e nele efetivam suas práticas.

⁵ Curso profissionalizante com habilitação para o exercício da docência para a 1ª a 4ª série do 1º grau (atual 2º a 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental).

⁶ Lei estadual criada para a contratação de funcionários públicos no estado de Mato Grosso do Sul, em substituição à Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

⁷ Baixa visa/visão subnormal, segundo Gil (2001), refere-se à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades.

⁸ Até meados de 1985, o ISMAC oferecia uma educação voltada para os estudantes cegos, ou seja, o acesso à leitura e escrita por meio do sistema braile, grafia composta por seis pontos em alto relevo para leitura e escrita tátil criada por Louis Braille. O contexto histórico do código da grafia braile será retomado no capítulo I desta tese.

Por sua vez, a escola constituiu-se histórica e predominantemente como uma das formas de consolidação do acesso ao saber sistematizado, elaborado com base na cultura hegemônica. Como resultado, tanto os conteúdos como os instrumentos para a aprendizagem do conhecimento são determinados por quem detém mais poder de decisões. Assim, a escola produz uma prática elitista e excludente que expressa a cultura hegemônica através de seus conteúdos, procedimentos metodológicos, formas de organização e gestão. Entretanto, a exclusão do diferente não ocorre apenas na escola; está presente também na sociedade predominantemente visual.

Acompanhando as ideias propostas por Pavan (2005, p. 72), percebemos que a escola não é a única responsável pelas práticas excludentes, pois

basta olhar para nossos meios de comunicação de massa para perceber que a ‘naturalização’ da exclusão social não é legitimada somente na escola, porém, historicamente, esta pouco tem feito para romper esse olhar apático ou muitas vezes culpabilizador diante de exclusões de qualquer tipo.

Na busca de entendimento para minhas inquietudes em relação aos vários obstáculos da educação escolar, retornei à universidade, em 1989, para cursar Pedagogia. Concluído o curso, prestei concurso na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. No decorrer dessa caminhada profissional, continuei a refletir e discutir as questões sociais (deficiências, integração, exclusão e preconceitos) que acontecem no interior da escola, buscando compreender as relações entre os processos de in/exclusão no contexto das práticas dos professores.

Provocada e instigada pelas mesmas questões, propus-me a ingressar no Programa de Mestrado em Educação, em 2000, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o intuito de investigar a contribuição das novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, que resultou na produção da dissertação intitulada “A contribuição das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do deficiente visual”. A análise dos dados me permitiu explicitar que a realidade do cotidiano das unidades escolares pesquisadas revelou as dificuldades de se trabalhar com o estudante com deficiência visual.

A vivência acadêmica proporcionou-me outras experiências profissionais em cursos de especialização, como professora convidada para ministrar disciplinas sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, atividade que abriu espaço para minha participação em bancas de apresentação de monografias. Essa oportunidade me permitiu perceber a complexidade da relação professor/estudantes; senti-me incentivada, então, a prosseguir nos

estudos, a pesquisar e a participar de grupos de estudos relacionados às práticas escolares, o que me levou a frequentar, em 2005, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED) - Unicamp⁹.

Ao participar, em 2007, da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na cidade de Caxambu-MG, percebi na avaliação apresentada pela coordenação do Grupo de Trabalho de Educação Especial - GT 15¹⁰, a ausência de pesquisa na temática que envolve a pessoa com deficiência visual.

Interessei-me por averiguar a respeito dessa afirmação; busquei no sítio da *Revista Brasileira de Educação Especial*¹¹ o levantamento de publicações disponíveis no ambiente virtual, desde 2005 até o primeiro quadriênio de 2011. Constatei que apenas 0,6% dos trabalhos - ou seja, de 197 publicações (artigos, resenhas e ensaios), apenas 13 (treze) - tratam da educação de estudantes com deficiência visual.

A preocupação com a educação dos estudantes com deficiência visual, a utilização dos artefatos pedagógicos disponíveis nas unidades escolares, os serviços de apoio ao professor e ao deficiente visual me trouxeram, mais uma vez, aos bancos da universidade, agora, no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Idas e vindas às minhas idiossincrasias

A escolha do tema desta pesquisa - “A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica” - teve origem, principalmente, na articulação de quatro aspectos: os dois primeiros referem-se à minha trajetória de formação escolar e profissional. Escolar por ter vivido todo um processo de in/exclusão, e profissional por ter sido representante do Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: Formação de Professores na Secretaria de Estado de

⁹ Segundo Almeida (2003), o LEPED/Unicamp está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sendo coordenado por Maria Teresa Eglér Mantoan, assessora de projetos e pesquisadora dos acontecimentos nas salas de aula, com a finalidade de produzir conhecimento a respeito da inclusão escolar.

¹⁰ Segundo Siss e Oliveira (s/d.), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi fundada em 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, foi consolidada como sociedade civil independente e entidade representativa. ANPED admite duas categorias de sócios: os institucionais, que são os Programas de Pós-Graduação, em Educação, e os sócios individuais, que são os professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação. Segundo Dias (2003), na XIV Reunião da ANPED, em 1991, foi organizado o GT de n. 15, que trata da Educação Especial.

¹¹ Dias (2003) esclarece que o primeiro número da revista, lançado no final de 1992, propôs a divulgação de relatos, ensaios, comentários, resenhas e documentos, como um canal de comunicação no intercâmbio do conhecimento em Educação Especial.

Educação de Mato Grosso do Sul, nos anos de 2003 a 2008, e, ainda, como docente convidada da disciplina “A Educação do Deficiente Visual”, no período correspondente aos anos de 2008 a 2010, no curso de pós-graduação - Especialização *lato sensu* - da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O terceiro aspecto que deu origem ao tema para esta pesquisa - foram as indagações surgidas no decorrer da elaboração da dissertação de Mestrado em Educação, no período de 2000 a 2002, na qual, por meio de um enfoque fenomenológico, procurei explicitar a contribuição das novas tecnologias computacionais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual, incluídos no ensino fundamental e médio em Campo Grande-MS. Constatei, pelos discursos dos professores e dos estudantes com deficiência visual, no período entre 1994 e 2001, a deficitária formação acadêmica para o atendimento de alunos especiais. Identifiquei, ainda, nos discursos dos professores que os recursos tecnológicos de acessibilidade para o aluno com deficiência visual não estavam incluídos no contexto das aulas.

O quarto aspecto refere-se à minha curiosidade como pesquisadora e ao compromisso de continuar investigando a educação dos estudantes com deficiência visual relativamente à concepção de in/exclusão dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e dos professores do ensino regular e a sua atuação docente junto aos estudantes com deficiência visual, “incluídos” na educação básica. Menciono, ainda, o baixo índice de pesquisa sobre a temática que trata da educação da pessoa com deficiência visual em relação às outras deficiências.

Estudo do conhecimento

Procurando delimitar o objeto de pesquisa para este trabalho, foram elencadas as pesquisas que tratam da educação de estudantes com deficiência visual.

Foram selecionadas produções referentes ao estudo do conhecimento¹² disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação (CAPES/MEC) referentes aos anos de 2007 a 2012, que discutem a educação dos estudantes com deficiência visual. A opção em delimitar o período citado dá-se pela convocatória do governo federal aos secretários de Educação do país para implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, que “são ambientes dotados de

¹² O estudo do conhecimento, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40), “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”.

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Edital n. 1 de 26 de abril de 2007).

Ao iniciar a busca, utilizando os descritores “educação” e “deficiência visual”, constatei a existência de teses que tratam do assunto em questão. O recorte que fiz de cada uma foi extraído dos resumos, introdução e considerações finais, exceto uma em cujo, para situar o local da pesquisa de campo, foi necessária uma leitura completa da pesquisa, inclusive os agradecimentos, o que tornou possível inferir a sua localização. Todas as teses pesquisadas abordaram os temas inclusão social e escolar, família e práticas docentes. Os fragmentos das teses, apresentados a seguir, foram organizados em ordem crescente pelo ano de defesa.

A tese de Mazzaro (2007), intitulada “Baixa Visão na Escola: conhecimento e opinião de professores e de pais de alunos deficientes visuais”, está inserida no Programa de Pós-Graduação de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e busca identificar conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos com baixa visão incluídos em escolas públicas da rede regular de ensino de Brasília-DF em relação ao problema visual, equipamentos, sistemas, técnicas e recursos relacionados à deficiência visual e ao processo educacional, visando subsidiar programas de ensino para indivíduos com baixa visão.

Os dados apresentados por Mazzaro (2007) advêm das entrevistas aplicadas a 174 professores e 86 pais. Embora a pesquisa pertença à área de concentração da saúde, mais especificamente da oftalmologia, os dados apresentados em relação aos professores foram expressivos para minha pesquisa, uma vez que tratam da formação dos professores para trabalharem com estudantes possuidores de deficiência visual e de como esses docentes dependem de outros professores especializados no atendimento dos estudantes com deficiência visual.

Bazon (2009) defendeu a tese intitulada “As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual”, em 1º de fevereiro de 2009, na área de concentração Psicologia da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa de campo foi realizada em um município de porte médio do estado do Paraná.

A autora teve como objeto de estudo a compreensão das influências mútuas exercidas pela escola e pela família no processo de inclusão escolar. Bazon (2009, p. 21) apresenta, na introdução da tese, algumas questões que direcionaram sua pesquisa. Uma delas diz respeito à pessoa do professor, assim descrita: “Como os professores pensam a relação

entre a família da criança com deficiência e a escola?”. Tal questionamento chamou-me atenção pelo fato de a autora apresentar, em suas considerações finais, a seguinte constatação:

Relevante na interação família/escola foi a constatação de comportamentos preconceituosos, de estigmatização ou segregação em todos os casos analisados. Estes comportamentos foram protagonizados por professores, funcionários da escola e/ou colegas das crianças em questão (BAZON, 2009, p. 425).

Cabe destacar que, embora a pesquisa aponte uma análise que revela as barreiras atitudinais e a concepção de que a deficiência visual causa a incapacidade e a invalidez, isso evidencia atitudes de cooperação dos professores e dos demais profissionais da escola, *locus* da pesquisa. Aborda também o envolvimento dos sujeitos dessa escola com crianças possuidoras de deficiência visual, ouvindo a elas e a seus familiares, com vistas a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem dessas crianças. Tais considerações são importantes para minha pesquisa, uma vez que apresentam possibilidades de compreender o processo de in/exclusão dos estudantes com deficiência visual no ambiente escolar.

Outro dado importante no trabalho de Bazon (2009) é o levantamento realizado na base de dados da biblioteca da USP, da UNICAMP, da LILACS e do Scielo, por meio do qual a pesquisadora constatou uma quantidade limitada de pesquisas sobre a deficiência visual, em comparação com o volume de trabalhos apresentados sobre as demais deficiências, como a deficiência intelectual e a deficiência auditiva.

O trabalho de Régis (2009) discorre sobre “Categorias literárias, programas de áudio para o incentivo à leitura de deficientes visuais: um olhar transdisciplinar”, tese que foi defendida em 1º de março de 2009, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Régis (2009, p. 7) defende o seguinte pressuposto: “Pessoas com deficiência visual raramente fazem uso de bibliotecas por diversos motivos”. A autora conclui que são diversos os obstáculos relacionados à educação e à inclusão de pessoas com deficiência visual que dificultam o acesso aos acervos bibliográficos, entre eles a ausência de obras digitais com síntese de voz e em braile. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com características de pesquisa-ação.

Em sua tese intitulada “Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual”, Pereira (2010) analisa as contribuições dos serviços oferecidos pelo Centro de Apoio aos Deficientes Visuais do Maranhão (CAP-MA), no período de 2001 a 2008. A pesquisadora baseou-se nas percepções de professores, estudantes, pais, equipe técnica e comunidade que utilizam os serviços de

apoio e suporte à inclusão de alunos com deficiência visual, focando os avanços e entraves para a concretização da qualidade do ensino e aprendizagem. O estudo tem relevância para esta pesquisa, uma vez que nas entrevistas dos professores e estudantes emergiram pontos tais como carência de matérias de consumo e específicos, bem como os avanços na tentativa de promover a inclusão. Ressaltou ainda a necessidade de capacitação para os docentes e o empenho de todos os envolvidos para ampliar a relação entre o centro de apoio e a escola regular.

Em suas considerações finais, a pesquisadora apresenta o seguinte a respeito dos depoimentos dos professores:

Os professores acreditaram que uma maior parceria entre o professor do ensino regular e o professor itinerante aumentaria o rendimento do aluno e auxiliaria bastante na organização do trabalho de apoio pedagógico nas Salas de Recursos (PEREIRA, 2010, p. 187).

O ensejo proposto aponta que essa atenção especial à parceria possibilitaria um passo a mais em direção à inclusão escolar do estudante com deficiência visual.

Em sua tese intitulada “Do toque ao som: o ensino de musicografia braile como um caminho para educação musical”, Bonilha (2010) estuda o discurso de inclusão educacional como um ato “deliberado e responsável por meio do qual a escola garanta condições para que todos aprendam, havendo uma igualdade de acesso ao conhecimento por ela oferecido” (BONILHA, 2010, p. 196).

Apesar de o estudo tratar da musicografia como uma forma de inclusão para uma Educação Musical da pessoa com deficiência visual, a pesquisadora concentra-se mais nas questões das diversidades e suas diferenças. Apresenta a escola como um elo para a inclusão. Defende a musicografia braile como um fator de nivelamento das oportunidades de aprendizagem e atenta para que se evitem guetos e espaços fechados, pois tais espaços criaram outras formas de discriminação.

A tese de Bezerra (2011), intitulada “Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual na Escola Regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre”, apresenta um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual, a partir de 1990 até os dias atuais. A pesquisa de campo feita pela autora se deu em quatro escolas da rede estadual de ensino da cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre. O objetivo foi a análise da prática pedagógica de instituições de ensino escolhidas pela autora para a pesquisa de campo, com a finalidade de identificar o modelo de ensino e formas concretas de organizar e gerir as classes, voltadas para educar na diversidade e para a diversidade.

A autora defende que a inclusão é um processo complexo e polêmico e necessita ser mais debatido e compreendido por todos os responsáveis por seu planejamento, execução e acompanhamento, havendo necessidade de formação inicial e continuada dos professores, como um dos requisitos essenciais para a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

Em sua tese “Inclusão digital e usuários com deficiência visual no DF: estudo de acessibilidade na sociedade da informação”, Pimentel (2011) parte da premissa de que, no mundo das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), não é mais possível admitir a ideia de que as pessoas com deficiências sejam objetos das políticas de assistência social. Para ela, a dimensão tecnológica e suas interfaces com o mundo globalizado em torno do papel da informação e do conhecimento nos dias atuais podem possibilitar a elevação da qualidade de vida e da dignidade da pessoa com deficiência visual que tem a garantia do acesso à informação e à aprendizagem.

Nas considerações finais, a autora apresenta a necessidade de estabelecer políticas públicas para fortalecer os mecanismos de acesso à informação digital para pessoas com deficiência visual, buscando promover a inclusão social e digital como forma de diminuir as desigualdades e barreiras existentes.

Na tese “A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores”, Soares (2011) realizou a pesquisa de campo no período compreendido entre 2007 e 2009, abordando as características da deficiência visual.

Segundo a pesquisadora, no que tange à inclusão escolar, esta perpassa a legislação brasileira, e ela destaca a existência de uma intenção de inclusão em todos os níveis da educação. Entretanto, apresenta uma distinção no acesso e na permanência na educação escolar, isto é, na educação básica e na educação superior: “A educação básica tem por finalidade a escolaridade inicial do aluno, oferecendo meios para o aluno progredir no trabalho e/ou estudo no ensino superior” (SOARES, 2011, p. 63). O ingresso no ensino superior passa “por processo seletivo em Instituições de Ensino Superior (IES)” (idem, ibidem, p. 63), o que já provoca a exclusão.

Como é possível perceber, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação (CAPES/MEC) do período de 2007 a 2012 foram encontradas 8 teses sobre deficiência visual. No ano de 2008 não foi identificada nenhuma tese nos Programas de Pós-Graduação em Educação que tratasse da educação e da sua relação com a deficiência visual. Portanto, há ainda pouca produção

sobre a temática, fato que convalida a importância de realizar uma pesquisa com a finalidade de analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e dos professores do ensino regular sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual incluídos na educação básica, bem como a atuação desses docentes.

As leituras realizadas instigaram dúvidas e inquietações, bem como o compromisso social de perseguir o objetivo desta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, uma vez que não foram encontradas teses que fizessem a articulação entre a educação dos estudantes com deficiência visual e a concepção dos professores sobre a in/exclusão, tanto do ensino regular quanto na educação especial, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II)¹³.

A seguir, apresentam-se os objetivos delimitados para responder à questão norteadora: Qual é a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do ensino regular sobre a in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica e como se caracteriza sua atuação docente? A pesquisa está apoiada na perspectiva crítica de cunho qualitativo, com a colaboração dos sujeitos participantes. O objetivo do investigador qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70), “é o de melhor compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados”.

Objetivo geral

Analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do ensino regular sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica, bem como a atuação desses docentes.

Objetivos específicos

Para chegar ao objetivo geral, persegui os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender os processos de in/exclusão escolar dos estudantes com deficiência visual com base na legislação.
- b) Caracterizar a atuação docente e sua relação com o processo de in/exclusão dos estudantes com deficiência visual no contexto da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II).

¹³ Segundo o Decreto Federal n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, no Art. 3º, § 1º, as Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

- c) Analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino regular.
- d) Analisar a concepção dos professores do ensino regular sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual que estão nas suas salas de aula e frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II).

Os objetivos elencados necessitam de um suporte metodológico. Duarte (2004, p. 214) afirma que “o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito”. Valendo-me da minha idiossincrasia, os pressupostos teóricos nos quais me apoio são os dos teóricos críticos, por entender que a teoria crítica da educação caminha rumo à superação de tudo que aliena, marginaliza e exclui. Os instrumentos de que lancei mão estavam na “caixa de ferramentas”, dos quais fui extraindo os recursos gradativamente na medida em que caminhava entre os labirintos dessa pesquisa. Os instrumentos eleitos foram as entrevistas semiestruturadas, as observações e os documentos pertinentes ao tema.

Explicitando posturas: a teoria crítica da educação

O campo teórico selecionado, no interior da pesquisa qualitativa, foi o da teoria crítica da educação. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001, p. 139) argumentam que, nesse paradigma, a palavra crítica “diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder”. Em tal perspectiva, “os teóricos críticos enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade” (idem, ibidem, p. 139). A preferência pelos teóricos críticos não descarta a possibilidade de buscar subsídios nos estudiosos pós-críticos para a compreensão da temática em questão.

A “teoria” elabora o objeto e depois o descreve na perspectiva que ela mesma criou, utilizando-se da linguagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma teoria se define pelos conceitos utilizados para conceber a ‘realidade’. As teorias críticas, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, permitiram ver a educação de uma outra perspectiva, isto é, uma outra concepção educacional.

De acordo com Teitelbaum (2011), a expressão *educação crítica* é nova e tem sua origem em boa parte do saber acadêmico proveniente dos seguintes teóricos, entre outros:

Henry Giroux, Joe Kincheloe, Michael Apple e do brasileiro Paulo Freire. Esses teóricos buscam, pela teoria da educação crítica,

tornar transparentes as conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e comunidade democrática, para ampliar as compreensões críticas e as práticas emancipadoras com a finalidade de buscar transformações sociais e pessoais progressistas (TEITELBAUM, 2011, p. 349).

Assim sendo, não se pode afirmar a existência de uma teoria detentora de uma verdade absoluta, uma vez que se trata de um processo de aprendizagem constante, do discurso inacabado, aberto a outras indagações.

No entendimento de Cunha (2002), os modelos teóricos que historicamente vinham sendo empregados para pensar a escola e a docência se mostram insuficientes para a compreensão dos problemas que envolvem a prática pedagógica. Assim, a autora defende a importância das teorias críticas para compreender as relações de poder estabelecidas entre a sociedade e a educação.

As teorias críticas da educação, segundo Cunha (2002, p. 39),

desde o final dos anos de 1970 interferiram nas concepções dominantes de formação de professores realizada no espaço acadêmico e escolar que até então, obedeciam às compreensões advindas da racionalidade técnica. Estas teorias, incorporando referenciais que relacionavam o conhecimento com sua forma de produção, foram responsáveis por uma significativa ruptura nos rumos da prática educativa.

A nossa posição quanto à teoria crítica da educação, como explicita Santos (1999), parte do pressuposto de que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornaram possível. Nesse entendimento, a teoria crítica da educação defende que as estruturas são tão dinâmicas quanto as ações que elas consolidam, criando assim horizontes de possibilidades.

Inspirada em Santos (1999), podemos dizer que a teoria crítica da educação procura reconstruir a ideia e a prática de transformação social emancipatória. Pauta-se na subjetividade da rebeldia, isto é, de “subjetividades inconformistas e capazes de indignação é, ela própria, um processo social contextualizado” (SANTOS, 1999, p. 210).

A teoria crítica da educação tem um papel fundamental que é o de denunciar o caráter repressivo e abrir brechas como um campo para alternativas sociais e políticas para

além do consenso hegemônico, em que a escola deve se preocupar em formar cidadãos para a solidariedade, para a cooperação, para a justiça social e para a autonomia¹⁴.

A teoria crítica da educação tem uma preocupação com a problematização das práticas pedagógicas que reproduzem o sistema de dominação capitalista, mas também a tem em relação à reprodução das formas históricas de dominação e alienação dos indivíduos e às maneiras como os dispositivos legais são produzidos e materializados nos processos de segregação que conduzem à banalização dos problemas decorrentes de processos de discriminação da injustiça social e como esses produzem processos de in/exclusão escolar.

Pelo mesmo viés, a teoria crítica da educação possibilita a tradução das diversas lutas em que os personagens coletivos dialoguem a respeito das opressões a que resistem e os sonhos que os estimulam a seguir lutando, construindo e legitimando aquilo que é criticável, sobretudo. Ela também reconhece a não existência de uma ignorância generalizada; diz que tudo o que ignoramos é a ignorância de um certo conhecimento, assim como o que conhecemos é em relação ao que ignoramos, haja vista que todo conhecimento crítico da educação deve procurar partir do entendimento de que todo conhecimento tem que começar pela crítica do conhecimento (SANTOS, 1999).

Iniciar pela crítica do conhecimento implica reconhecer que todo conhecimento é historicamente produzido. Assim, para a teoria crítica da educação é fundamental trazer os elementos históricos, pois esses são constitutivos do que somos hoje, incluindo o que entendemos, atualmente, por processos de in/exclusão, bem como as concepções que os professores da educação básica expressam sobre a in/exclusão do estudante com deficiência visual.

Além de trazer a história na perspectiva da teoria crítica da educação, inspirados em Apple (2013) é possível dizer que é fundamental:

1. Priorizar as lutas dos movimentos sociais que questionam o poder hegemônico e as relações dominantes, mantendo vivos os sonhos, as utopias de uma sociedade mais justa e igual.
2. Analisar os processos de in/exclusão como fruto das relações sociais de poder inseridos no contexto da sociedade capitalista, portanto, afastando-se de qualquer perspectiva que os explique como sendo de responsabilidade dos indivíduos.

¹⁴ Autonomia para Freire (1996, p. 121) diz respeito “a dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] um amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

3. Visibilizar as lutas inconformistas e emancipatórias, destacando a participação dos movimentos sociais, no caso de nossa tese, das lutas das pessoas com deficiência visual, identificando práticas escolares críticas e democráticas. Essas práticas possibilitam o empoderamento daqueles que “são econômica e culturalmente marginalizados nas nossas sociedades” (APPLE, 2013, p. 56).
4. Apostar nas possibilidades de articulação dos movimentos sociais com pesquisadores críticos com o intuito de empoderar as vozes silenciadas, no caso com destaque para as pessoas com deficiência visual.

Como base nos argumentos apresentados no parágrafo anterior, a teoria crítica da educação contribuirá para a análise da concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e dos professores do ensino regular em relação à docência com estudantes com deficiência visual incluídos no ensino regular, tendo em vista que o conhecimento dos professores envolve um conjunto de opções e valores socialmente construídos ao longo de toda a formação, que precisa ser entendido na singularidade da relação da teoria com a prática. É nesse sentido que se retoma Freire (1977, p. 35) e seu pensamento de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

Explicitando posturas: o que estamos entendendo por processos de in/exclusão

No decorrer dos estudos e principalmente da ida ao campo *locus* da pesquisa, fomos levados ao entendimento do processo de inclusão como inacabado e contínuo, pois a conquista de um direito de inclusão em um espaço e/ou em um segmento social leva à busca, à reivindicação e à luta por outros direitos.

A perspectiva teórica que assumimos nos impele a explicitar que a inclusão e a exclusão são processos inseparáveis. Elas caminham na mesma direção, pois em alguns momentos estamos incluídos e em outros estamos excluídos; por isso, usamos o termo in/exclusão¹⁵.

Para conceituar a in/exclusão, defendemos, juntamente com Lopes e Fabris (2013, p. 74), que

in/excluídos passa ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de

¹⁵ Apesar de entendermos que os processos de inclusão e exclusão sempre estão articulados (in/exclusão), em vários momentos desta pesquisa é mencionada a inclusão, sobretudo quando se faz referência à luta pela educação inclusiva e pela legislação da educação inclusiva.

discriminação negativa. Isso equivale a dizer que na atualidade há esforços de Estado para a diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilidade de outros conceitos. Entre os conceitos mobilizados está o de in/exclusão.

Sendo assim, as autoras Lopes e Fabris (2013, p. 110) defendem que “a in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares”. Pelo mesmo viés, a in/exclusão leva-nos ao entendimento de que elas são faces da mesma moeda isto é, a inclusão e a exclusão não são opostas uma da outra. Conforme ainda afirmam Lopes e Fabris (2013, p. 111),

trata-se de uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar, trabalhar, etc., com o outro. Se entendermos que na possibilidade da inclusão sempre há a possibilidade da exclusão, não deixaremos esmaecer nossas lutas pelos direitos, pelo respeito ao outro e a nós mesmos e pela dignidade humana.

Nesse entendimento, os estudantes com deficiência visual, ao serem incluídos no ambiente escolar, vivem também o processo de exclusão quando não recebem o material didático adaptado, em tempo hábil, quando não têm o espaço físico acessível, deparando-se com inúmeras barreiras arquitetônicas, e quando estão diante de um professor que muitas vezes se sente só e com dúvidas a respeito de como ensinar e quais os procedimentos necessários para que estes estudantes aprendam. Desse modo, tanto o estudante com deficiência visual quanto o professor, juntos, vivem o processo de in/exclusão, com obstáculos, mas também com lutas permanentes de superação. Na perspectiva da integração, a pessoa com deficiência visual era/é forçada a se moldar àquilo que a sociedade irredutivelmente exigia/exige, ao passo que a educação inclusiva, pensada em termos de processo de in/exclusão, traz o conceito da heterogeneidade, que consideramos fundamental como princípio que mostra se tratar de um processo sempre inacabado. Nesse sentido, entendemos que o conceito de in/exclusão é mais adequado do que o conceito de integração, pois se relaciona com a dinâmica da concepção da teoria crítica da educação.

Explicitada a reflexão teórica que pautará a nossa tese, passamos à apresentação dos capítulos. A fim de darmos conta do objetivo proposto, a tese está organizada em quatro capítulos, que acreditamos favorecer a organização das ideias, articulando-as entre si. “Embora não haja regra quanto a isto, frequentemente esta é uma localização mais lógica, uma vez que aí o interesse central do estudo estará mais claro para o leitor” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 153). Outras formas poderiam ser

apresentadas com a teoria de que lançamos mão, em se tratando de pesquisa qualitativa. Numa perspectiva crítica educacional, “nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (idem, *ibidem*, p. 139).

Sendo assim, no primeiro capítulo percorremos o caminho histórico com base nos teóricos críticos da educação e estudiosos da educação das pessoas com deficiência, com destaque para as pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma sinopse sobre a concepção que as sociedades construíram em relação à pessoa com deficiência visual, desde os primórdios, em que havia a exclusão e a negação da presença desta na sociedade, até a concepção presente no período de desenvolvimento deste estudo, por entendermos que uma das questões que a teoria crítica da educação defende é de que os seres humanos são produzidos historicamente.

No segundo capítulo, abordamos o processo de luta pela inclusão no Brasil, com base no aporte dos documentos que retratam a mobilização das pessoas com deficiência visual nos finais dos anos 1950, e intensificada a partir de 1988, quando da reorganização do Estado Brasileiro, e quando a inclusão social passa a ser o tema que emerge nos discursos políticos, na mídia e nas propostas das políticas sociais. Dessa forma, enfatizamos a educação como parte desse direito à inclusão, por entender ser a educação um direito social, estabelecido na Constituição da República, promulgada em 5 de outubro de 1988. Analisamos os atendimentos especializados preconizados no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 a 2020, sendo que a ênfase é a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual.

No terceiro capítulo, descrevemos mais detalhadamente os processos metodológicos, sempre buscando não nos afastar da teoria crítica da educação. Destacam-se aí o *locus* da pesquisa e os sujeitos que participaram.

No quarto capítulo, apresentamos as análises e as interpretações das falas dos sujeitos elencados para este trabalho. Descrevemos suas reflexões, expectativas e as dificuldades nos trabalhos escolares e especializados para a inclusão do estudante com deficiência visual.

Nas considerações ditas finais, apresentamos os resultados obtidos em relação aos objetivos propostos para este trabalho. Nelas, retornamos à arena da in/exclusão em que são travadas lutas diárias no interior da escola e do trabalho especializado para o atendimento do estudante com deficiência visual. Nesta parte final, são apontadas as inquietações que podem servir como sugestões para novas pesquisas relacionadas com a in/exclusão no espaço escolar e nos serviços de apoio especializados.

CAPÍTULO 1

A CONCEPÇÃO DA IN/EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

1.1 UMA DIGRESSÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS SOCIEDADES

A perspectiva crítica da educação aponta para um compromisso sobre a percepção social relacionada ao contexto histórico, político e cultural, com a finalidade de desmistificar a aparente neutralidade política da vida e da escola, bem como a naturalização do *status quo*.

Se o ponto básico da educação crítica é a insubordinação [...], esses antepassados históricos foram, certamente, insubordinados. É fundamental lembrar os esforços do passado, talvez aprender com eles, mas também manter tais tradições vivas. [...], se essas histórias continuarem esquecidas ou não forem reescritas, ignoraremos nossas “raízes rebeldes” (TEITELBAUM, 2011, p. 349-350).

Portanto, coerentes com a teoria crítica da educação, não ignoramos as raízes rebeldes e lembramos os esforços do passado, por meio da luta histórica das pessoas com deficiência visual. Além disso, trazemos essa luta porque ela é constitutiva das concepções de in/exclusão que circulam atualmente na educação.

A sociedade da Antiguidade pagã contemplava, em seu processo cultural, a rejeição e muitas vezes o sacrifício de pessoas com falta de visão como um fator de incapacidade generalizada. A educação era pragmática, voltada para a sobrevivência, e a pessoa com cegueira era considerada inútil para o trabalho por não atender às exigências daquela sociedade.

Amaral (1995) chama atenção para a situação da pessoa com deficiência na sociedade greco-romana. Nela, essa pessoa tinha um destino definido de forma implacável, sendo simplesmente abandonada à “sua sorte”. “Nesse contexto greco-romano o Estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e ordenava aos pais que matassem o filho que nascesse nessas condições” (AMARAL, 1995, p. 43).

Amaral (1995) lembra, portanto, que o cidadão greco-romano “pai”, segundo o Estado, deveria matar o filho disforme. As pessoas cegas, quando escapavam do infanticídio, ficavam condenadas a viver à margem da sociedade; eram, portanto, o estereótipo de invalidez generalizada.

Dessa maneira, à pessoa cega, na história da sociedade antiga, assim como a outros deficientes, não se dava o direito de optar por viver como membro ativo e participante da vida social, o que significa que ela vivia entregue à própria sorte, muitas vezes abandonada pela própria família.

Amaral (1995, p. 45) reporta-se também ao Código de Manu¹⁶, provavelmente elaborado entre 200 a.C e 200 d.C. No artigo 612, o documento fazia referência à proibição sucessória: “os homens degredados, os cegos, surdos [...], os loucos, idiotas [...], não serão admitidos a herdar”. Fundamentado, ainda, no pensamento romano, Lucrécio (98-55 a.C) refere-se aos princípios da vida vigentes na época: “[...] os que se encontram cegos e sem faces [...] não podiam fazer coisa alguma [...] tudo inútil” (LUCRÉCIO, 1980, p. 107).

Na vida das sociedades e ao longo da história dos povos, durante muitos séculos, a cegueira e o trabalho foram considerados incompatíveis. As pessoas cegas não tinham o direito sequer à oportunidade de participar das atividades consideradas normais da vida humana; eram vítimas de preconceitos ou discriminações e marginalizadas socialmente.

A preocupação social dos religiosos em relação às pessoas com deficiência visual, especialmente com as pessoas cegas, data do século V, início da Idade Média, com o feito caritativo de São Lineu - a criação, nas proximidades de seu eremitério¹⁷, na França, de um local para abrigar pessoas cegas que viviam em situação de abandono social, pedindo esmolas nas ruas da cidade de Paris e em regiões próximas da capital.

Com esse feito, São Lineu delineia, na história, a preocupação com os excluídos, como o criador do primeiro asilo de cegos. Silva (2009) sustenta que a instituição de São

¹⁶ O Código de Manu era composto por 12 livros de caráter religioso. Ele continha doutrinas de diferentes escolas bramânicas sobre *dharma*, deveres civis e religiosos (AMARAL, 1995).

¹⁷ Termo que designa morada dos religiosos de católicos eremitas seguidores da vida monástica. PASSOS, Elizabeth da Silva: - O eremitismo nos séculos XII e XIII. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~fraza/eremitismo.html>>. Acesso em: 3 maio 2011.

Lineu não tinha o caráter educativo, uma vez que apenas acolhia as pessoas desprovidas da visão; era de caráter assistencial, ou seja, essas pessoas eram recolhidas numa espécie de depósito humano.

No final da Idade Média, por volta do século XV, quando ocorrem a retomada comercial e o renascimento urbano, ainda sob a influência do cristianismo, as pessoas com deficiência são “protegidas” pelo viés da compaixão religiosa e da caridade, uma vez que se conhecia o reconhecimento da existência de uma alma na pessoa com deficiência, que ora era merecedora de dádiva caritativa, ora açoitada, para exorcizar os demônios. Neste caso era comum que ela fosse flagelada em rituais.

A partir dos séculos XV e XVI, a filosofia humanística chega ao seu apogeu, tomando por base o avanço das ciências; nesse contexto, a deficiência visual é compreendida como patológica. Assim, o cunho patológico da deficiência visual perpassará os séculos seguintes e as sociedades sob a influência dessa concepção; as pessoas com deficiência visual passaram a ser vistas como pessoas “portadoras” de uma doença.

No século XVI surgem, também com os humanistas, as transformações intelectuais, entre elas, as primeiras preocupações educacionais relativamente às pessoas com deficiência, embora com mesclas, ainda, de assistencialismo.

Segundo Bruno e Mota (2001, p. 26),

as preocupações de cunho educacional em relação às pessoas cegas surgiram no séc. XVI, com Girolínia Cardono - médico italiano - que testou a possibilidade de alguns aprendizados de leitura através do tato. Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas.

A divulgação do acesso à educação das pessoas cegas, segundo Lemos (2000, p. 9), surgiu nos séculos XVII e XVIII e os primeiros escritos sobre essa possibilidade tiveram origem na Itália:

A primeira notícia [...] foi um livro descrevendo a cegueira e suas consequências, publicado na Itália, em 1646, de autoria desconhecida a Vicente Armani e que foi traduzido para o francês, obtendo na França mais repercussão do que no país de origem. Poucos anos mais tarde, ainda na Itália, em 1670, o jesuíta Lana Pérsia publicou outro livro, tratando do problema da instrução dos deficientes visuais.

As obras citadas por Lemos (2000) provocaram, na Inglaterra e na França, a curiosidade por parte de alguns filósofos a respeito do que passou a ser denominado de o “problema do conhecimento das coisas” por meio de percepções proporcionadas pelos

sentidos remanescentes¹⁸ nas pessoas com deficiência visual. O teor dessas obras foi tratado por filósofos, escritores e enciclopedistas, tais como Etienne Condilac, Diderot, William Molinet e Voltaire. Para Lemos (2000), os autores citados, ao escreverem sobre a cegueira, não avançaram para além da especulação patológica.

Desse modo, o pensamento da filosofia humanista agregou à deficiência visual o viés da patologia. Tal concepção influenciou a educação escolar, uma vez que a ênfase estava nos princípios médicos.

Em Rousseau (1712-1778), o pensamento é mais didático, haja vista que ele vai além do caráter especulativo. De forma objetiva e pragmática, apresenta propostas a respeito da necessidade de se criar concretamente condições para a educação dos cegos. Diderot (1713-1784) também se dedica a escrever sobre a pessoa com deficiência visual. Uma de suas obras intitula-se “Cartas sobre os cegos para usos dos videntes”; entretanto, suas considerações são de cunho patológico e/ou espiritual.

É importante ressaltar que nesse período surgiram várias instituições de caridade, como a sociedade de filantropos na França, mantenedora da primeira escola assistencial para cegos, de iniciativa de Valentin Haüy, professor e membro da Sociedade Filantrópica de Paris. Haüy fora influenciado pelas ideias de Rousseau no que diz respeito à educação dos cegos, tendo como ponto de partida a idealização de uma maneira de ensinar uma pessoa cega a ler. A partir da escola criada por Haüy na França, denominada Instituto dos Meninos Cegos de Paris, outras instituições surgiram na Europa no início do século XIX e, posteriormente, na América do Norte e América Latina, em que o Brasil foi o primeiro país a se preocupar com uma política educacional que contemplasse as especificidades da educação dos cegos.

Assim sendo, pelos registros históricos a que se tem acesso, em especial os artigos da Associação Valentin Haüy, a preocupação com a educação da pessoa cega nos moldes da escolarização moderna nasceu na época do iluminismo francês, na cidade de Paris, em que Valentin Haüy, indignado com as condições nas quais viviam e a forma como eram tratadas as pessoas desprovidas da visão, inventou o primeiro material de leitura para os cegos franceses.

De acordo com os escritos de Henri (1952), na obra intitulada *Valentin Haüy, premier instituteur des aveugles, 1745-1822*, o próprio Haüy descreveu a indignação provocada pelo singular espetáculo encenado pelos cegos em Paris. Henri (1952) esclarece que Haüy, ao ver que o público se divertia com a ridicularização dos cegos, teve um

¹⁸ Os sentidos remanescentes de uma pessoa com deficiência visual (cega) são: tato, paladar, olfato e audição.

sentimento diferente - a preocupação com aquelas pessoas. Na primavera de 1784, teve sua primeira experiência voltada para a educação escolar dos cegos com seu primeiro estudante, François Lesueur.

Nas palavras de Henri (1952), o principal objetivo do professor Haüy era provar sua hipótese de que os cegos eram capazes de ler por meio do tato. Tendo este objetivo em mente, mandou fundir caracteres especiais a fim de pôr à prova a eficácia do Plano de Educação dos Cegos, que havia apresentado à Sociedade Filantrópica por volta do ano de 1783. Entre os cegos de uma praça de Paris, Haüy selecionou um jovem cego, Lesueur, que, devido à pobreza de sua família, sobrevivia da mendicância. A escolha deveu-se ao fato do professor Haüy perceber que Lesueur reconhecia o valor monetário das moedas que ganhava e, ver a possibilidade de que, por meio do tato, os cegos pudessem ler em relevo.

Numa perspectiva assistencialista, Haüy propôs ao jovem cego hospedagem em sua casa e uma pequena remuneração como contrapartida por participar de sua experiência. Em pouco tempo, Lesueur foi capaz de compor frases, adquirindo as primeiras noções de ortografia, sendo então o primeiro estudante cego alfabetizado por meio das técnicas criadas por Haüy.

Lesueur aprendeu também as noções de números e dos fatos fundamentais, além da organização geográfica da França através de mapas, cujos símbolos eram impressos em papelão. Desse modo, foi plantada a semente da primeira escola reconhecida para cegos na França.

No entendimento de Henri (1952), já houvera, em diferentes épocas e anteriormente à iniciativa de Haüy, alguns cegos que, excepcionalmente, tinham adquirido conhecimentos que passavam pela percepção visual por meio da audição, mas o acesso a eles era privilégio tão somente dos filhos de famílias abastadas. O diferencial em relação ao empreendimento de Haüy consistia na abertura de uma escola na qual o ensino coletivo gratuito era proporcionado a todos os que ali se apresentassem vítimas da cegueira, tanto do sexo feminino quanto do masculino.

Na preocupação de Haüy, no que diz respeito à educação, estava incluído o uso de técnicas que minimizassem as desigualdades entre as pessoas cegas e as normovisuais (pessoas com a capacidade de ver pelo sentido da visão) por meio do acesso ao livro. Ressalte-se que, nos séculos XVIII e XIX, o livro era um recurso de acesso limitado devido ao elevado custo. Entretanto, a preocupação de Haüy ia além do acesso ao livro; esse professor desejava que todo cego tivesse, como as demais pessoas, uma “biblioteca”, ou seja, um número significativo de obras que fossem de seu interesse particular. Para tanto, mandou

fabricar uma prensa apropriada para impressão em relevo, à qual acrescentou um dispositivo que permitia enegrecer os tipos salientes.

Uma vez que a educação, sob a égide dos ideais da Revolução Francesa, apresentava-se como redentora, relativamente à ascensão social, Haüy enunciava a “integração escolar” dos cegos na sociedade, isto é, que seus alunos atendessem às exigências da sociedade francesa, sendo capazes de exercer uma profissão e ser independentes. Henri (1952) manifesta a ideia de que Haüy sonhava em fazer dos seus estudantes professores de crianças videntes¹⁹.

Lemos (2000) afirma que o invento do professor Valentin Haüy, além de viabilizar a produção de livros em caracteres em relevo, possibilitou a criação de classes especiais, em que os estudantes cegos eram alfabetizados na leitura tátil.

O relevo produzido dos caracteres comuns dos livros impressos permitia o reconhecimento tátil, mantendo analogia com o modelo característico das letras da escrita normal, formadas por linhas com segmentos retilíneos, curvos e entrelaçados. A característica linear do sistema não permitia a identificação das letras com facilidade, tornando a leitura tátil muito demorada, cansativa e penosa. Apesar disso, esse sistema foi usado, com exclusividade, por mais de trinta anos, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Instituto dos Jovens Cegos (LEMOS, 2000, p. 10-11).

A invenção da escrita em relevo permite deduzir que o sistema de leitura inventado por Haüy, embora não permitisse grafar a escrita, foi relevante para o início do processo de escolarização dos cegos.

Segundo Lemos et al. (1999, p. 14):

O método de ensino consistia em fazer os alunos repetirem as explicações e textos ouvidos. Alguns livros escritos no Sistema de Valentin Haüy, método oficial de leitura para cegos, permitiam leitura suplementar. Apesar de em pequeno número, esses livros eram os únicos existentes.

Alguns anos depois, mais precisamente em 1819, Charles Barbier de La Serre - cidadão francês e capitão de artilharia do exército de Luís XIII - apresentou aos dirigentes do Instituto Real dos Jovens Cegos²⁰ um sistema fonográfico de leitura e escrita, criado por ele com finalidade de ser usado à noite nas campanhas, para comunicação de breves mensagens entre os soldados e os oficiais nos treinamentos.

¹⁹ Termo latino vidente, “que vê”, part. pres. de videre, “ver”; também utilizado para designar toda pessoa que não possui deficiência visual.

²⁰ O Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris foi a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas, tendo sido fundada na França, em 1784, pelo filantropo e professor Valentin Haüy (LEITE, 2003).

Nas palavras de Lemos et al. (1999, p. 15-16), Barbier de La Serre encontrava dificuldades em transmitir ordens durante a noite. Diante dessas dificuldades, teve a ideia de elaborar um sistema de sinais escrito em que o relevo pudesse ser usado em noites escuras.

Os subordinados decifravam pelo tato as ordens superiores. Esse sistema, que se denominou escrita noturna, consistia na combinação de pontos e traços em relevo que significava ordens como Avance!, etc. [...] Tal sistema era formado por pontos salientes para reconhecimento tátil, também denominado de “leitura noturna ou de sonografia”.

Entretanto, o sistema não teve aceitação por parte dos militares. Diante da rejeição, Barbier de La Serre apresentou seu invento para que fosse aproveitado na alfabetização dos estudantes cegos, em caráter experimental, para suplementação do sistema de Haüy. O sistema demonstrava vantagem em relação ao sistema criado por Haüy, por possibilitar maior acesso à leitura pela identificação das letras, com sinais em pontos e, ainda, a vantagem de possibilitar a escrita em um instrumento, criado pelo próprio Barbier de La Serre.

Lemos (2000, p. 10-11) menciona que “o invento de Barbier tinha por base doze pontos, seis linhas e trinta e seis símbolos representativos dos principais fonemas da língua francesa [...] merece destaque no processo evolutivo de comunicação na leitura e na escrita de pessoas cegas”. Isso porque o referido sistema apresentava maior facilidade de identificação tátil e a possibilidade da pessoa expressar seus pensamentos através da escrita.

Lemos et al. (1999) afirmam que o auxílio de uma régua-guia e um estilete foi a condição sem paralelo para que o processo educativo dos estudantes cegos se efetivasse, de modo que o acesso à leitura e à escrita fosse possível. Aprendendo o método de escrita, com a utilização da régua-guia, e “adquirindo maior habilidade no uso do método, o menino Louis Braille descobriu seus problemas e começou a pensar em possíveis modificações” (LEMOS et al., 1999, p. 17).

1.1.1 Louis Braille: um marco relevante da educação dos estudantes cegos

Nascido na pequena Coupvray, cidade do interior da França, o pequeno Louis Braille perdeu a visão quando tinha 5 anos. A pedido do abade Palluy, Louis Braille, aos 8 anos iniciou seus estudos em sala de aula de uma escola para crianças não deficientes, e sob a

regência do professor Brecheret²¹, frequentou a escola por dois anos. A ida à escola e a volta dela se davam com a ajuda de um colega.

Lemos et al. (1999) observam que, durante a estada do estudante na escola para crianças não deficientes visuais, os procedimentos metodológicos de ensino eram os mesmos adotados para todas as crianças, fato que permite deduzir que o professor “lançava mão” de uma educação normalizadora, utilizando os mesmos procedimentos, muitos deles ainda presente em nossos dias. “Louis Braille decorava e recitava as lições que ouvia, demonstrando ao professor sua extrema vivacidade. Brecheret logo constatou sua inteligência brilhante.” (LEMOS et al., 1999, p. 12).

Com a ida do professor Brecheret à capital francesa para aperfeiçoamento de seus estudos, teve a informação sobre uma instituição para estudantes cegos. Brecheret a levou ao conhecimento do abade Palluy, que solicitou ajuda financeira ao latifundiário marquês d’Orvilliers, reconhecido por sua generosidade, que prontamente assumiu o compromisso de arcar com o custo dos estudos de Louis Braille. O abade Palluy escreveu ao Dr. Guillié, diretor da instituição, denominada “Instituto Real para Jovens Cegos”, para pedir a admissão de Louis Braille. A resposta de aceitação foi dada aos pais, mediante uma carta do Dr. Guillié, informando que o estudante mencionado havia recebido uma bolsa de estudos, com entrada marcada para 15 de fevereiro de 1819.

Louis Braille era o mais jovem estudante do Instituto Real para Jovens Cegos e pouco a pouco foi se adaptando à escola. “Era um ótimo estudante e dedicou-se profundamente aos estudos” (LEMOS et al., 1999, p. 13). Em que pesem as evidências apresentadas por Lemos (1999), é preciso ressaltar que a disciplina era extremamente rígida, nos quais os estudantes recebiam isolamento, restrição alimentar e punições físicas.

Lemos et al. (1999, p. 14) enfatizam que, “apesar de todas as dificuldades, no fim do período escolar, Louis, recebeu um certificado de mérito por sua habilidade em cortar e fazer chinelos”, o que permite deduzir que a instituição escolar - o Instituto Real para Jovens Cegos de Paris - tinha a preocupação de um ensino com ênfase laboral de cunho prático.

As dificuldades enfrentadas por Louis Braille em seus estudos o levaram, desde cedo, a preocupar-se com a necessidade de um sistema de escrita. O capitão Barbier, ofereceu o seu invento, o código noturno, mas esse não atendia aos anseios de Braille (o acesso à escrita), fato que o Braille a criar o seu próprio sistema, que posteriormente foi batizado com seu sobrenome.

²¹ Antoine Brecheret, professor concursado pelo Conselho da cidade de Coupvray, admitido por sua reputação moral e formação profissional para lecionar a crianças normovisuais (LEMOS et al., 1999).

Nas palavras de Lemos et al. (1999, p. 17-18),

Louis Braille começou então a trabalhar num sistema novo que pudesse eliminar completamente os problemas da grafia sonora. Durante muitas noites, trabalhou incansavelmente sobre a régua e o estilete que ele próprio inventou. As férias chegaram e ele voltou ao lar, onde permaneceu estudando o seu novo sistema. [...] E, em 1825, aos 16 anos de idade, inventou o sistema em relevo semelhante ao que se usa hoje e que recebeu o seu nome. Obteve 63 combinações, que representam todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos.

Com o sistema de Louis Braille, os estudantes cegos foram capazes de escrever o que era ensinado pelos professores, por exemplo, redigir composições, copiar livros, fazer ditados, corresponder-se entre si, fazendo uso da grafia braile, condição *sine qua non* para a escolarização, na qual podiam registrar seus sentimentos e impressões. Louis Braille continuou seus estudos sendo um excelente aluno. Prova disso é que em 1825, aos 17 anos de idade, começou a ensinar álgebra, gramática e geografia. Ainda em 1829, foi designado professor titular do Instituto Real para Jovens Cegos da França, ocupando a cadeira de gramática, matemática e geografia.

Nesta época, aconteceram as primeiras tentativas de atendimento educacional a pessoas com deficiência visual no Brasil, tema tratado no próximo item.

1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DOS CEGOS NO BRASIL: DESDE OS PRIMEIROS PASSOS

A educação dos estudantes com deficiência, no Brasil, segundo Cerqueira (2004), inicialmente não passou de um projeto de lei apresentado na Assembleia, no ano de 1835, por iniciativa do parlamentar Cornélio Ferreira França. O projeto previa a criação da categoria de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e “surdos-mudos” na capital do Império e nas capitais das províncias. No entanto, em consequência do interesse dos parlamentares por outros projetos, o de Cornélio foi engavetado.

Os primeiros passos para a educação de cegos no Brasil foram influenciados pelo movimento europeu. A Fundação dos Meninos Cegos de Paris, de 1784, inspirou o surgimento de instituições similares em toda a Europa. O desembargador brasileiro Maximiliano Antonio de Lemos, em 1839, foi para a França prestar serviços diplomáticos e lá

procurou mais informações sobre a instituição para cegos. Sua inquietude se devia ao fato de ter um amigo cujo sobrinho era cego, conforme descreve Costa (2004, p. 8):

Tendo relações com a família do Desembargador José Ignácio Vaz Vieira, vira frequentes vezes na casa deste um menino cego com quatro anos de idade de nome José Álvares de Azevedo, filho de Manoel Álvares de Azevedo (cunhado de Vaz Vieira), cujo menino mostrava tanta vivacidade e discernimento em tão tenra idade que ele lastimou a falta de meios no nosso país para se lhe poder dar a precisa instrução.

Ao retornar ao Brasil, em 1842, o desembargador Maximiliano firmou no Instituto dos Cegos, na França, acordo para que José Álvares de Azevedo fosse para lá estudar; desse modo, proporcionaram-se as condições diplomáticas para que a primeira criança brasileira cega fosse estudar na Europa. O desembargador teve todo o cuidado em deixar recomendações sobre o menino para quando ele lá chegasse, e até preveniu sobre a recepção e o tratamento da criança o negociante brasileiro Jose Luiz Correia, estabelecido em Paris (COSTA, 2004). Como a família de José Álvares de Azevedo possuía recursos financeiros para mantê-lo na Europa, aos 9 anos de idade ele partiu para Paris.

Assim, a educação para cegos veio a se concretizar com o retorno de Álvares de Azevedo ao Brasil, que, após seis anos de estudos na França, trouxe os conhecimentos para melhorar as condições de indivíduos privados da visão. Dessa forma, iniciou sua luta escrevendo em jornais artigos que falavam das possibilidades do cego no campo da educação e ensinando alguns cegos sobre o que aprendera no exterior. Esses fatos chegaram ao conhecimento de Adele Maria Sigaud, filha de José Francisco Xavier Sigaud, um dos fundadores da Imperial Academia de Medicina da corte, que se tornara cega.

Sigaud solicitou os préstimos de Azevedo para ensinar à filha o sistema de Braille, ao tempo em que conseguiu uma entrevista com o Imperador Pedro II. Cerqueira (2004) descreve que o imperador, ao observar o quanto era fácil o sistema para instrução dos cegos, ao ver a leitura e a escrita em braile, no tato e na voz de Álvares de Azevedo, solicitou ao ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz que providenciasse a aquisição, em Paris, de todos os equipamentos necessários para o funcionamento de uma instituição para cegos.

O Decreto Imperial n. 1428 de 12 de setembro de 1854 criou o Instituto dos Meninos Cegos: “Crea nesta corte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos”.

Dessa forma, Álvares de Azevedo torna-se uma referência na educação escolar para as crianças cegas do Brasil. Nos dizeres de Costa (2004), ele participou ativamente de

todas as providências iniciais e decisivas para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), cujo ato inaugural se deu no dia 17 de setembro de 1854, e passou a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos (IMC) mediante o decreto n. 9 de 24 de novembro de 1889.

A mudança de sistema de governo brasileiro de Império para República fez com que sua denominação passasse para Instituto Nacional dos Cegos (INC), conforme Decreto n. 193, de 30 de janeiro de 1890²², e, no ano seguinte, pelo Decreto n. 1.320 de 24 de janeiro, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ministro Benjamin Constant Botelho Magalhães, ocupante da pasta do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que durante 29 anos ocupou a função de professor de matemática e diretor daquela instituição de ensino para cegos.

Na “Edição Comemorativa de 150 anos do IBC” (2004), o texto que descreve a administração do professor Benjamin Constant, intitulado “Anotações sobre o movimento de alunos desde a criação do Instituto dos Cegos até a esta data - 1873”, de autoria do próprio Constant, evidencia que havia no Brasil, no governo monárquico/imperial, uma população de cegos estimada em cerca de 6.000, dos quais aproximadamente 200 cegos perambulavam pelas ruas do Rio de Janeiro, então capital do Estado brasileiro.

O atendimento educacional oficial até 1873 era oferecido a uma minoria de apenas 30 estudantes cegos pelo então Instituto Nacional dos Meninos Cegos (INMC), instituição que sempre esteve ligada diretamente à administração pública. Todavia, os serviços prestados não eram gratuitos²³ para todos, conforme determinava o Regulamento e Regimento Interno de 1854.

Nos mesmos moldes da educação ofertada no IBC, surgiram em outras unidades federadas escolas residências para abrigar e educar os estudantes cegos. Muitas dessas instituições foram criadas por estudantes cegos egressos do IBC que, ao retornarem ao seu local de origem, sentiam a carência de serviços que atendessem essa população, excluída das políticas públicas.

Nesse intuito foram criados alguns institutos para cegos, por iniciativa de pessoas próximas, por exemplo, familiares e amigos, sendo estes: Instituto São Rafael na capital de Minas Gerais, em 1926; o Instituto Padre Chico na capital paulista, em 1928; o Instituto de

²² Diário Oficial da União (DOU) n. 30, de 31 de jan. de 1890 (anexo G).

²³ “O número de alumnos não excederá de 30 nos três primeiros annos. Neste número se comprehende até 10 que serão admitidos gratuitamente, quando forem reconhecidamente pobres. Os que não forem reconhecidamente pobres pagarão ao estabelecimento uma pensão annual arbitrada pelo Governo no principio de cada anno, a qual não excederá de 400\$000, além de uma joia, no acto da entrada, até 200\$000, marcada pela mesma forma” (Arts. 19 e 21 do Capítulo III do Regulamento e Regimento Interno do IIMC de 1854).

Cegos em Salvador-BA, em 1929; o Instituto Santa Luzia em Porto Alegre-RS, em 1941; o Instituto de Cegos do Ceará em Fortaleza-CE, em 1943; outras instituições surgiram, como o Instituto Linense de Cegos edificado na cidade de Lins-SP, e no ano de 1957 foi fundado o Instituto para Cegos de Mato Grosso (IMC), hoje Instituto Sul-Mato-Grossense (ISMAG), por Florivaldo Vargas, estudante egresso do Instituto Linense de Cegos.

O Sr. Florivaldo Vargas, após sua reabilitação, passou a prestar serviços na atividade de representante comercial (vendas de vassouras e espanadores), cobrança dos sócios colaboradores (doadores beneméritos) e captação de novos sócios, no antigo sul do Estado de Mato Grosso, atual Estado de Mato Grosso do Sul. Vale destacar que a maioria dos Institutos para Cegos tinha como lema a profissionalização das pessoas com deficiência visual. Entende-se por cursos profissionalizantes os cursos de habilidades básicas sem a devida formação técnica.

No que concerne à escolarização fora dos institutos para cegos, isto é, nas escolas de ensino regular, Lemos (2000) afirma que em 1950 surgiram no Brasil as primeiras inserções de estudantes cegos na escola comum, sendo que até então os cegos eram atendidos nos internatos das instituições beneméritas, escolas-residências numa perspectiva de ensino segregado, cuja ênfase era a profissionalização básica, ou seja, ocupação laboral para o sustento do deficiente visual, pois desde a educação imperial o ensino profissionalizante estava ligado a um ensino de segunda categoria, que se preocupava com a sobrevivência das camadas populares. O autor em questão aponta que “essas experiências aconteceram, na cidade de São Paulo, no Instituto Caetano de Campos, no curso primário (1º ciclo) e na cidade do Rio de Janeiro, no colégio Mallet Soares, no curso colegial (2º ciclo)” (LEMOS, 2000, p. 16).

1.3 A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES CEGOS NO MATO GROSSO DO SUL

O instituto fundado por Florivaldo Vargas tinha um caráter assistencialista e profissionalizante, e seu lema era “Assistência, Trabalho e Educação”. A instituição atendia crianças, jovens e idosos em regime de internato para os cegos vindos de outras cidades e dos países vizinhos (Paraguai e Bolívia) e de semi-internato para os cegos da cidade de Campo Grande que tinham família com condições financeiras de arcar com as despesas de transporte. Caso não atendesse a esse quesito, a família deixava o estudante com deficiência visual lá, durante os dias úteis, isto é, de segunda a sexta-feira. Com a demanda pela alfabetização de

crianças cegas, em 15 de junho de 1958 o Sr. José Eurípedes da Silva²⁴ foi contratado pelo instituto na função de alfabetizador.

Masini (1993) descreve que o estado de São Paulo, no período de 1955 a 1971, ofereceu aos professores do antigo primário, com a duração de um ano, uma formação complementar para exercerem a docência na educação de cegos. Foi por meio dessa formação que a normalista Nazareth Pereira Mendes foi habilitada, em 1962, e, ao retornar em 1963 para Campo Grande, introduziu, no antigo IMC, atual ISMAC, a primeira classe de alfabetização para estudantes cegos. Em 1964, foi integrado na classe regular da atual Escola Estadual Joaquim Murtinho o estudante cego Wilson Fernandes da Silva.

Devido à não regulamentação da classe especial do ISMAC junto aos órgãos competentes, os estudantes cegos eram alfabetizados no sistema de leitura e escrita braile ainda no instituto e, ao serem matriculados no ensino regular, por não levar uma transferência - documento comprobatório que confirmasse a habilitação para a série seguinte eles eram matriculados nas classes de alfabetização. Essa forma de atendimento perpetuou-se até 1984, data em que a Secretaria Estadual de Educação abriu as primeiras salas de recursos de apoio especializado à integração dos estudantes com deficiência visual.

A Lei Federal n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, no Art. 9º, evidencia a competência delegada aos Conselhos de Educação no que tange aos procedimentos educacionais dos estudantes com deficiência.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Desse modo, ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a aprovação da criação dos serviços de apoio pedagógico, denominados Sala de Recursos e Classes Especiais.

No estado de Mato Grosso do Sul, os estudantes com deficiência visual foram contemplados com as salas de recursos para apoio à integração no ensino regular, sendo que as duas primeiras salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação com especificidade de atendimento aos estudantes com deficiência visual na capital foram instaladas em escolas da periferia, sendo a primeira, em 1984, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maestro

²⁴ O senhor Eurípedes era uma pessoa cega, alfabetizada em braile, que foi contratada como professor leigo para o exercício do magistério (leigo), na função de alfabetizador (Ata de 5 de março de 1958, concedida à pesquisadora pela direção do ISMAC).

Frederico Lieberman, bairro Monte Castelo, e a segunda, em 1985, na Escola Estadual de 1^o e 2^o Graus Amélio de Carvalho Baís, bairro Coopatrabalho.

As salas de recursos para estudantes com deficiência visual funcionavam em espaço precário, conforme analisa Anache (1994). Grande parte das dificuldades são decorrentes da falta de material adequado, mas também do assessoramento às escolas que possuem as salas especializadas, que se limita a cursos ou treinamentos especializados, ministrados pela Agência Regional de Educação. A autora também destaca que a situação da Educação Especial em Mato Grosso do Sul não difere do contexto educacional do Estado brasileiro; “não existe uma proposta educacional definida, e estas salas especiais, ainda não estão incluídas no projeto pedagógico da escola, funcionando como se fosse um ‘depósito’ de alunos” (ANACHE 1994, p. 78).

Segundo Ventura (1998, p. 194), na década de 1990 as salas de recursos no Brasil funcionavam em estado precário:

Em geral as salas de recursos, destinadas ao atendimento de deficientes visuais matriculados em estabelecimentos de ensino comum, estão localizados nos lugares de pior acesso do edifício escolar e quase sempre localizadas nos corredores próximos a banheiros, quando não fora do edifício-sede.

O referido serviço, no estado de Mato Grosso do Sul, não é um fato isolado. Na década citada, dispunha de limitados materiais pedagógicos especializados, que em geral eram uma máquina de datilografia em braile, e os professores responsáveis pelo atendimento pedagógico especializado não passavam por uma seleção, cujo critério seria um curso de formação inicial e/ou continuada para atuar de forma satisfatória no que se refere às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes com deficiência visual. Alguns professores tinham cursos adicionais, e em muitos casos, eram lotados nesses serviços - salas de recursos -, sendo professores readaptados que, por motivo de saúde, eram considerados inaptos para lecionar em classe comum do ensino regular.

As primeiras Salas de Recursos Multifuncionais foram instaladas nos anos de 2005 a 2007, sendo que, com o Decreto Federal n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, promulgado pela Presidência da República, esse quadro de “abandono” e de descaso com os espaços físicos começou a mudar, e a seleção dos professores para atuar no serviço de apoio à inclusão passa a ser imperativo. Com o disposto no Art. 60 da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Art. 1^o do referido Decreto Federal, o governo federal firma o seguinte compromisso: “A união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de

ensino”. Dessa maneira, a partir de 2008 as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a integrar ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas no Decreto Federal citado destaca-se, no Art. 3º, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

As Salas de Recursos Multifuncionais são um serviço para atendimento educacional especializado, cuja finalidade é a de “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” (BRASIL, 2008). Por exigência legal, elas são instaladas em espaços localizados nas escolas de educação básica e devem obedecer seguinte especificação técnica: ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para a instalação da Sala de Recursos Multifuncionais tipo I²⁵, a escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum), e ter matrícula de alunos público-alvo da educação especial em classe comum, com registros no Censo Escolar/INEP.

Para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais tipo II, é necessário atender às mesmas exigências solicitadas para a Sala de Recursos Multifuncionais tipo I e ter estudantes com deficiência visual registrados no Censo Escolar/INEP.

No caso da Sala de Recursos Multifuncionais tipo II há o mesmo mobiliário que o MEC envia para a Sala de Recursos Multifuncionais tipo I; são adicionados recursos de acessibilidade, materiais didáticos e pedagógicos específicos para o atendimento dos estudantes com cegueira e baixa visão, tais como impressora braile, máquina de datilografia braile, reglete de mesa, punção, sorobã, guia de assinatura, globo terrestre acessível, *kit* de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, programas computacionais para produção de desenhos gráficos e táteis, lupa eletrônica, televisor, scanner, computador de mesa e portátil, seguindo o que está estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto n.6.571/2008 do MEC/SEESP²⁶.

²⁵ As Salas de Recursos Multifuncionais tipo I constituem um programa do MEC para o apoio especializado visando à inclusão escolar de estudantes com deficiência auditiva, deficiências intelectuais e transtornos globais do desenvolvimento (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

²⁶ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2011.

Um espaço pedagógico pode ser construído, entre outros elementos, com estudantes, professores e artefatos didático-pedagógicos. A seguir, faremos uma sinopse do caminho histórico crítico da educação que trata da in/exclusão como um processo de lutas sociais nas quais as pessoas com deficiência visual estão inseridas no embate pelas garantias legais do acesso ao espaço escolar como um espaço social e de afirmação, não somente como estudantes, mas sobretudo como cidadãos.

CAPÍTULO 2

PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola

(MITTLER, 2003, p. 25)

Este capítulo aborda o momento histórico a partir do qual inicia a intensificação da discussão sobre a inclusão no Brasil, isto é, a partir de 1988, quando da reorganização do Estado brasileiro, em que a inclusão social passa a ser o tema enfatizado nos discursos políticos, na mídia e nas propostas das políticas da educação.

Para tal proposição, faz-se um estudo acerca do termo *inclusão social*, perpassando pela inclusão escolar (de modo geral) e pela inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual, por entender que “toda sociedade tem, em cada momento histórico, determinadas necessidades e valores sociais” (SOARES, 2009, p. 42). Assim, analisamos o momento histórico no qual as pessoas com deficiência passam a ter direito à inclusão social²⁷, como um direito estabelecido na Constituição da República, promulgada em 5 de outubro de 1988.

A formalização dessa nova Constituição resultou da abertura política que ocorreu na década de 1980 e teve como um dos seus princípios a pluralidade, sinalizando a diferença e trazendo a marca do movimento de descentralização. “A sociedade ansiava por uma nova legitimidade que validasse uma outra legalidade cuja expressão jurídica emanasse do Estado de Direito” (CURY, 2005, p. 23).

²⁷ Lembramos que esse direito à inclusão não garante que não haja mais processos de exclusão, pois, como dito acima, a inclusão e a exclusão são faces de uma mesma moeda.

Glat e Fernandes (2005, p. 4) ressaltam a reivindicação dos movimentos sociais “na década de 80, com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais”. Assim, a democracia passou a ser aclamada por diversos segmentos organizados da sociedade que lutavam pela não discriminação, pela inclusão.

Apesar dos esforços e das exigências dos movimentos sociais, a inclusão não ocorreu de forma automática e ela nunca será um processo acabado. Silva (2009, p. 144) afirma que

o percurso até a inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação. De referir, neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e, em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco, que decorreu em Salamanca, a Cimeira²⁸ Mundial sobre Desenvolvimento Social, que aconteceu em Copenhague, em 1995, o Fórum Mundial de Educação que teve lugar em Dakar, em 2000, a Declaração de Madrid, em 2002.

Antes mesmo do ano de 1988, inúmeras ações pela busca dos direitos de cidadania se deveram à expressividade de grupos organizados da sociedade civil, que se fortaleceram a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

O termo *inclusão* reflete o processo histórico de cada sociedade em determinados períodos da história. A concepção de inclusão, na contemporaneidade, passou por outras formas de entendê-la e defini-la. Denominada, até então, de integração, não só na forma semântica, passou e ainda passa pela transição entre as terminologias *integração* e *inclusão*.

Documentos como a Declaração de Salamanca, de 1994, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 utilizam a expressão *integração social* em lugar de inclusão. No item que trata das novas concepções de necessidades educativas especiais, a Declaração de Salamanca discorre sobre o antagonismo entre os termos *integração* e *inclusão*:

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e

²⁸ O termo “reunião de cúpula ou encontro de cúpula é uma reunião de chefes de Estado e/ou de governo ou entre líderes de organizações”. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/cimeira>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. [...] A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas (UNESCO, 1994, p. 11).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, Art. 58, § 2º, menciona a terminologia *integração*, como se esse entendimento fosse o da inclusão: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

O termo *integração*, segundo Lima (2006, p. 24), ao retomar as ideias de Carvalho (2001, p. 45-60), é polissêmico, isto é, possui mais de um significado “seja porque múltiplos podem ser seus sujeitos ou os espaços político-sociais em que o processo se desencadeia e se mantém, seja porque são múltiplos os níveis de sucesso conseguidos nas interações interpessoais, implícitas em qualquer conceito de *integração*”.

Lima (2006) faz referência a autores brasileiros que atribuem significado idêntico a um e a outro termo - *integração* e *inclusão*. Entretanto, esse autor considera que *integração* social se contrapõe a *inclusão* social pelo fato de o termo *integração* restringir-se à inserção de pessoas com deficiência e sua adaptação à sociedade, enquanto a palavra *inclusão* é empregada não somente para se referir a pessoas com deficiência, mas também prevê a *inclusão* social, aplicada às políticas sociais a partir da diversidade de situações que abrange os grupos e/ou segmento dos excluídos na sociedade.

A seguir, são apresentados os conceitos de *inclusão* escolar e as políticas públicas, buscando ampliar a visão das práticas educacionais emancipadoras comprometidas com a transformação social.

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para esse estudo foram selecionados os seguintes documentos oficiais: de âmbito internacional, a Resolução n. 217 A (III) (1948) que dispõe sobre a Declaração Universal dos

Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca (1994). Em âmbito nacional, a LDB Lei n. 4.024 (1961); a LDB Lei n. 5.692 (1971); a Constituição da República (1988); a LDB Lei n. 9.394 (1996); o Programa de Desenvolvimento da Educação/PDE (2007); o Decreto Federal n. 6.571 (2008), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB n. 04 (2009), que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; o Plano Nacional de Educação (2011-2020); e o Manual de Orientação: programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010). Em âmbito estadual foram pesquisados os seguintes documentos: a Deliberação do CEE n. 7.828 (2005); os Censos Escolares dos estudantes com deficiência visual, matriculados na rede estadual de ensino de MS, referentes aos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012²⁹. Em âmbito municipal, a Deliberação CME n. 1.380/2012 e outros documentos, como ofícios circulares.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁰, da qual o Brasil foi um dos signatários, em 1948, preconizava a luta dos povos em busca de soluções, de justiça social, a fim de se viver uma sociedade que tenha como pressuposto o respeito pelo “outro”. Denari (2010, p. 10) explicita que,

sem dúvida, os direitos humanos, assentados na mirada do olhar da valorização da rica diversidade humana e suas peculiares diferenças, exigem o desenvolvimento de políticas integradoras; políticas que tornem possível o exercício dos deveres e direitos como cidadão; que possibilitem a democratização a partir das estratégias baseadas na autodeterminação, no reconhecimento mútuo e na interdependência, assim como na aplicação de diversos modelos de desenvolvimento comunitário.

Conforme relata Cury (2005), a redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980 e a comemoração dos 25 anos de Declaração Universal dos Direitos do Homem foram dois momentos importantes para que os grupos de resistência à ditadura passassem a defender os direitos ali proclamados, que passam a ser vistos por muitos como valores inalienáveis, como um instrumento no combate à ditadura e uma tribuna de resistência em

²⁹ Entre os anos de 2008 e 2012 foram matriculados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul 171 estudantes com cegueira e 929 estudantes com baixa visão. Em 2008, foram 37 cegos e 67 com baixa visão; em 2009, 28 estudantes cegos e 91 com baixa visão; em 2010, 22 cegos e 158 com baixa visão; em 2011, 49 cegos e 315 com baixa visão; em 2012, 35 cegos e 298 com baixa visão. Os dados referentes ao ano de 2009 foram fornecidos pelo CAP/DV-MS, extraídos do cadastro de solicitação do livro adaptado. Os dados dos demais anos foram fornecidos pela Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional e Estatística da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS).

³⁰ Resolução n. 217 A (III) Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 17 maio 2011.

favor da democracia. Chauí (1989, p. 20) sustenta que “a declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político”.

Dessa maneira, as minorias oprimidas organizam-se pela luta contra as discriminações, as desigualdades e, obviamente, contra a falta de oportunidades, a fim de garantir a diferença no direito jurídico. No tocante às pessoas com deficiência, Bueno (1993) afirma que até a década de 1950 praticamente não se ouvia falar em educação especial, e sim em educação das pessoas com deficiência, que à época eram denominadas de *excepcionais*.

Assim, nas décadas de 1950 e 1960, a preocupação com as pessoas com deficiência emerge com maior intensidade, trazendo uma ampliação de serviços ofertados, na sua grande maioria, por instituições filantrópicas. Nesse contexto, a deficiência é vista como sinônimo de doença, legado da Idade Moderna. Conforme vimos no capítulo anterior,

com o avanço da cientificidade e da valorização do homem enquanto ser racional buscaram-se respostas às deficiências, entendendo estas como distúrbio, doença ou patologia [...] o atendimento se caracterizava pela utilização do modelo médico-psicológico (FREITAS, 2008, p. 59).

É válido destacar que, nas décadas de 1950 e 1960, movimentos sociais deram uma contribuição expressiva à educação para aqueles que até então eram excluídos socialmente.

Nessa época, de 1950 a 1960, foi aprovado pelo Congresso Nacional o primeiro documento norteador para a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, embora mencione a educação como um direito de todos, contradiz-se quando se refere às “pessoas excepcionais” - denominação dada às pessoas com deficiência, ou, ainda, quando descreve que aqueles que não tiverem condições de se integrar no ensino regular deveriam frequentar uma instituição especializada, segregando-os do convívio com seus pares e invisibilizando-os na sociedade.

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 de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções³¹.

³¹ BRASIL, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=5529>>. Acesso em: 3 maio 2011.

Vale ainda lembrar que até 1961 - ano em que foi homologada a LDB n. 4.024/61 -, a educação das pessoas com deficiência no Brasil era organizada em campanhas pelo Ministério de Educação e Cultura, sendo que, para a educação da pessoa com deficiência visual, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV) foi instituída em 1958. Isso demonstra que, mesmo sem uma lei norteadora da educação brasileira, já havia no país alguma preocupação referente às pessoas com deficiência em instituições particulares de filantropia, bem como algumas classes especiais de caráter público, como a Escola Padre Chico³².

Assim, sob o auspício da LDB/1961, institui-se oficialmente o projeto da integração/segregação. Para Amaral (1995), a integração é um tema repleto de ambiguidade e mal-entendidos. Ela pode significar “‘tornar inteiro’, ‘completar’, ‘integralizar’ e pode também significar ‘estar junto de’, ‘não separar’, ‘não segregar’” (AMARAL, 1995, p. 100). No caso da integração escolar proposta na LDB n. 4.024/61, é tomado o primeiro sentido, com uma armadilha “passível de encaminhar ações e políticas que almejem ‘completar a falta’, ‘tornar inteiro’ tornar o deficiente ‘igual’, ao grupo de referência” (AMARAL, 1995, p. 101).

Conforme analisa Dorziat (2008, p. 24), “na maioria das vezes o discurso do poder instituído, recheado de verdades absolutas, domina, oprime e exclui os outros, fazendo com que seja assumido como identidade, o que representa o poder”. Na dimensão política, na perspectiva integracionista, o papel do estudante era de adequar-se à estrutura vigente, aceitando as normas propostas pelo sistema.

Na Lei n. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, o Art. 9º brevemente menciona a educação dos estudantes com deficiência, sem apresentar avanços significativos, exceto na descentralização, delegando aos Conselhos Estaduais de Educação normatizar o destino educacional dos estudantes com deficiência.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos Estaduais.

No caso da pessoa com deficiência, Mantoan (1997, p. 235)³³ afirma que “a integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os

³² Primeira instituição para cegos da cidade de São Paulo, fundada em 29 de novembro de 1929 e denominada Instituto de Cegos “Padre Chico”, em homenagem ao monsenhor Francisco de Paula Rodrigues.

³³ A autora Mantoan defende a inclusão total/final, ou seja inclusão de todos indistintamente, o que difere deste estudo, que apresenta a inclusão como um processo sempre em construção em que os incluídos também são excluídos em alguns momentos. A contribuição da referida autora faz-se necessária no que tange à escolarização dos estudantes com deficiência no ensino regular.

padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita”.

O modelo integracionista pode ser visto como uma forma de segregação. À redemocratização do Estado brasileiro, por meio da Constituição de 1988, à materialização da Declaração de Salamanca de 1994 e à educação dos estudantes com deficiência visual segue-se o “modelo” de inclusão, apoiado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de n. 9.394/1996, que continua enfatizando a educação especial como integração, conforme a redação dada pela Lei Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu Art. 58 parágrafo 2º: desconsiderando as políticas anteriores, continua explicitando a integração, ao ressaltar aqueles estudantes que forem julgados inaptos a frequentar o ensino regular em escolas não especiais.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível **a sua integração nas classes comuns de ensino regular** (BRASIL, 2013, grifo nosso)

Ainda, o Art. 59, nos Incisos III e IV da LDB/1996, diz o seguinte:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular **capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns**; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva **integração na vida em sociedade**, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2013, grifos nossos)

Apesar da visão ainda integracionista, pois não se trata de questão de semântica, mas de um conceito - uma forma de ver o outro -, existem investimentos para a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais e a institucionalização do apoio especializado, na escola regular para atender os estudantes em suas especificidades, sendo que a oferta de educação especial, como política pública constitucionalmente estabelecida, deve atender as crianças desde a educação infantil.

Há que se destacar o Art. 60 da LDB n. 9.394/96, que, no que se refere às instituições especializadas de iniciativa privada sem fins lucrativos, atuantes na educação especial, com vistas ao apoio técnico e financeiro, parece não diferir da Lei de Diretrizes e Base da Educação de n. 4.024/61, pois essas legislações apoiam-se numa base excludente, quando estabelecem o financiamento pelo poder público àquelas instituições privadas que atuam exclusivamente para atender estudantes que não se encaixam na sala de aula do ensino regular, uma vez que a Lei n. 9.394/96 usa o termo *preferencialmente*, conforme redação no *caput* do Art. 58:

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

São evidentes alguns avanços obtidos através destes dispositivos legais - a Constituição brasileira e a LDB n. 9.394/96. Entretanto, o que se prescreve nesses dispositivos ainda está centrado na integração escolar. Isso resulta em múltiplos questionamentos e contínuas polêmicas por parte dos professores, pais e outros profissionais envolvidos no atendimento das pessoas com deficiência.

Backes e Pereira (2007) sustentam que, durante muito tempo, a integração escolar vinha sendo estimulada, mas, na realidade, constituía uma exceção. A escolarização da maioria das crianças com necessidades educacionais especiais era realizada em instituições ou nas escolas comuns, porém em classes especiais, e somente umas poucas tinham acesso à rede regular de ensino.

A afirmação de Backes e Pereira (2007) já estava preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Declaração de Copenhague, que diz respeito ao desenvolvimento social:

A sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito (BACKES; PEREIRA, 1995, p. 9).

Dentre os instrumentos nacionais que orientam a educação para uma aproximação dos pressupostos teóricos e da prática pedagógica inclusiva, destacam-se o Parecer de 17 de junho de 2001 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, e a Resolução

n. 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e, em seu Art. 1º, parágrafo único, o atendimento escolar desses alunos com “início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, [...] a necessidade de atendimento educacional especializado”.

Mediante esse documento, os sistemas de ensino devem se organizar para atender de forma digna todos os estudantes que passam a ter asseguradas as condições necessárias para o acesso à educação de qualidade. A homologação desse dispositivo legal cita, no Art. 3º, que a educação especial, como modalidade de educação, deve definir uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais para garantir o sucesso escolar dos estudantes que atende.

Em 2009, a Resolução de n. 4 do CNE/CEB “institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, em que, na definição do Estado, o poder público na instância municipal, passa a receber recursos financeiros para a promoção de acessibilidade no ambiente escolar. Isso aponta um momento inédito na história da Educação Especial, no qual podemos observar avanços significativos no processo de inclusão escolar. Isso porque assegurar recursos financeiros para o atendimento dos estudantes matriculados no ensino regular e no atendimento da educação especial (AEE) é ver a Educação Especial como uma modalidade de ensino.

O Art. 8º da referida Resolução estabelece que “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto n. 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitantemente no AEE.”

Outro significativo avanço que o Decreto citado apresenta no Art. 12º é o reconhecimento do professor e da necessidade de formação específica para atender com qualidade, o que indica respeito para com os estudantes com deficiência. “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.”

Vale destacar que o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, norteia a Educação Especial e o atendimento educacional especializado posicionando-se favoravelmente às duas correntes: a que defende a escolarização dos estudantes com deficiência no ensino regular e a que defende a escolarização nas instituições especializadas de educação especial, ao introduzir a duplicidade de matrícula e apoio técnico-financeiro para as instituições filantrópicas que atendem estudantes com deficiência visual, haja vista que as

polêmicas em torno do termo *preferencialmente* envolvem recursos financeiros, a opção das famílias e os interesses das instituições de atendimento especializado de caráter filantrópico, numa disputa de poder e uma longa história de lutas pelo atendimento assistencial/clínico³⁴.

A primeira corrente está vinculada ao movimento de luta pelas pessoas com deficiência com atendimento no ensino regular, incluindo as pessoas com deficiência visual; a outra corrente é defendida pelas Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Apaes, pelas escolas especiais para surdos e outras instituições especializadas.

O Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, reafirma que as pessoas com deficiência têm prioridade de matrícula nas escolas públicas de ensino regular, sem, contudo, impedi-las de optar pelo atendimento numa instituição especializada. No caso dos estudantes com deficiência visual, fica explícito no Art. 2º, § 1º, item I o apoio pedagógico complementar nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Também o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, proposto pelo Projeto de Lei n. 8.035/10, estabelece no Art. 2º, Inciso X, a diretriz que preconiza a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação”, e delimita a Meta 4 para a Educação Especial, assim descrita: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. A referida meta apresenta as seguintes estratégias:

- Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular; - Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais; - Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular; - Manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; - Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado

³⁴ Kassir (2013) afirma que, enquanto o Sistema Único de Saúde (SUS) não funcionar, as crianças que não conseguiram frequentar a escola comum vão procurar as instituições especiais não porque elas precise de escolarização, mas porque necessitam de atendimento de saúde, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médico/psiquiatra/neurologista, sem frequentar a fila do SUS. Recorte extraído da conferência intitulada “Política de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: ruptura e/ou continuidade”, proferida no V Encontro de Políticas de Formação de Professores e I Seminário ANPAE, no dia 20 de novembro de 2013.

em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; - Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2010).

No que concerne ao atendimento educacional especializado, outro documento que trata da política pública e sua concretização no ambiente escolar é a Nota Técnica do MEC, SEESP/GAB/ n.11/210, que trata das orientações para a institucionalização de oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares. A Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) n. 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no art. 13, elenca as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Assim sendo, ainda que haja um descompasso entre os documentos que reafirmam os direitos constitucionais diante de uma sociedade predominantemente visual e muitas vezes segregadora, gradativamente, por força legal e por força dos que se sentem excluídos, vêm-se transformando as concepções de in/exclusão, pois, a partir do instante em que as pessoas com deficiência visual passam a ter acesso à leitura e à escrita, as suas possibilidades de lutar pela inclusão, como cidadãos, são ampliadas.

No próximo item tratamos das tensões existentes entre essas duas propostas - a da inclusão e a da integração - no que diz respeito aos estudantes com deficiência visual e das políticas para garantir a sua escolaridade respeitando suas diferenças.

2.2 TENSÕES ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

No entendimento de Sampaio e Sampaio (2009, p. 29), as políticas sociais estão cada vez mais vinculadas aos direitos do cidadão. Isso porque, historicamente, a prática de exclusão social chegou a tal ponto que, “sob este rótulo, estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas ou rupturas de vínculos sociais”. Na obra intitulada *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, Sasaki (1997)³⁵ apresenta um conceito de inclusão social que ajuda a compreender o contexto dentro do qual o termo tem sido empregado.

Para o autor, a inclusão social é a forma pela qual a sociedade inclui, em seus sistemas sociais gerais, as pessoas, entre elas as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que, por sua vez, esses indivíduos excluídos devem assumir seus papéis na sociedade. O autor defende a ideia de que a sociedade precisa ser modificada, ser capaz de atender às necessidades de seus membros, envolvendo os na discussão de problemas e na busca de soluções.

De um modo geral, a inclusão social tem feito o contraponto da exclusão social, uma vez que esta é marcada pelo descompromisso para com as pessoas deficientes, os idosos, as minorias étnicas e, também, as pessoas desempregadas e impossibilitadas de ascender no mercado de trabalho. Sasaki (1997) discorre igualmente sobre a prática da inclusão social que repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação: “A diversidade humana é representada principalmente, por origem nacional, sexual, religiosa, gênero, cor, idade, raça, e deficiência” (SASSAKI, 2010, p. 40).

Esse autor argumenta que, na passagem do século XX para o século XXI, vivemos a proposta integracionista e a inclusão social. Portanto, é compreensível que ambos os processos sociais coexistam por mais algum tempo até que, gradativamente, o projeto de integração esmaieça e a inclusão prevaleça, embora ela nunca venha a ser total ou um processo final.

Corroborando o pensamento de Sasaki (2010), Peixoto (2010) considera que a inclusão social adquiriu grande destaque, em todo o mundo, a partir das três últimas décadas do século XX, tanto no campo das políticas quanto no campo acadêmico. Uma demonstração

³⁵ Foi um dos primeiros autores a divulgar o projeto inclusivo, através de assessoria prestada para o MEC, no governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

da relevância dessa temática no campo da política se revela pela frequência com que se tornou assunto das conferências internacionais e pela diversidade de temas por elas abordados, resultando na publicação de declarações de princípios subscritas por grande número de países.

No Brasil, o termo inclusão ganhou força política, aparecendo como uma maneira de pensar a sociedade atual e tendo como parâmetro o mundo globalizado, no qual nos deparamos com os que estão “incluídos” e os que estão “excluídos”.

No entendimento de Vargas (2008), a inclusão é uma conquista que não pode ser abandonada, haja vista que seria um retrocesso não continuar investindo nela e a melhorando de forma processual. “Porém, é preciso repensar situações básicas que garantam as possibilidades para que realmente se efetive” (VARGAS, 2008, p. 179).

Conforme destacado acima, a inclusão nunca é final; ela sempre demanda novas lutas. Cabe mencionar que o processo de in/exclusão se desenvolve a partir das reflexões críticas e das atitudes das pessoas que, historicamente, se opõem às práticas excludentes. Em consonância com os pressupostos de Freire (2002), o ser humano deve fazer parte da história não como seu objeto, mas como sujeito capaz de nela, na cultura, na política, contribuir para mudar, para lutar, para intervir. Além do mais, muitos dos nossos medos, preconceitos e estereótipos³⁶ construídos culturalmente no decorrer de séculos têm suporte nas bases da exclusão.

Pelo mesmo viés, Mendes (2010) afiança que o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos deverão conquistar sua cidadania, a diversidade será respeitada e haverá aceitação e o reconhecimento político das diferenças. No entendimento da autora, trata-se de um movimento de resistência contra a exclusão social que, ao longo da história, vem afetando grupos minoritários e é caracterizado pela participação dos movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.

Com relação à expressão *educação inclusiva*, Mendes (2010, p. 22) afirma que este termo foi

uma proposta da implicação prática ao campo da inclusão de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

³⁶ Estereótipo refere-se a uma ideia estereotipada da deficiência, uma ideia generalizante, que serve como eficiente instrumento de identificação de toda uma categoria (MARQUES et al., 2009).

Em pertinente análise, Mendes (2010) sustenta que a integração ganhou espaço para discussão nos anos 1970 e que, em decorrência do princípio da normalização, é criticado por teóricos críticos da educação. Nessa perspectiva, afirma que “a normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de torná-la normal, mas sim um princípio que fornecia critérios por meio dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados” (MENDES, 2010, p. 16).

Assim, o princípio de normatização, para Mendes (2010, p.17), no sentido de assegurar uma educação integrada ao estudante com deficiência nas escolas de ensino regular, era “entendido como integração física, social e funcional”. A integração física envolvia a construção de unidades ou classes especiais em escolas regulares; a integração social pressupunha a frequência a serviços de Educação Especial e a integração social pressupunha a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais em tempo parcial ou integral, na classe comum.

No entanto, os critérios estabelecidos para que os estudantes com deficiência passassem de um nível mais segregado para um serviço mais integrador ficavam unicamente sob a responsabilidade do estudante, isto é, dos progressos de cada um; porém, essas transições “raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. O termo ‘integração’ passou a significar, na prática, a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não deficientes na mesma escola” (MENDES, 2010, p. 19).

Parece é que a ideia seria que a integração acontecesse de maneira processual, voltada para a ampliação do acesso e a melhoria dos serviços. No entanto, o que de fato se concretizou foi a expansão dos serviços denominados classes especiais nas escolas da rede pública, favorecendo o processo de exclusão na escola regular. Mendes (2010, p. 34) lembra que os recursos eram destinados predominantemente “às classes especiais nas escolas públicas e escolas especiais privadas e filantrópicas”.

Dessa forma, podemos ver que a proposta de integração não se consolidou de maneira satisfatória na década de 80 do século XX. Nesse viés, surgiram iniciativas de reforma de “inclusão total” e “educação regular” (MENDES, 2010, p. 20). No Brasil, a maioria dos que não se ajustavam a uma proposta escolar homogênea ficou fora de qualquer tipo de escola. “Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica da integração escolar” (idem, ibidem, p. 34).

Ressaltamos, também, que a educação inclusiva em nosso país é muito recente, sendo proveniente da influência de países em que o movimento pró-inclusão já vinha

acontecendo na educação, com o apoio de uma rede de serviços³⁷ mais bem qualificada, motivo por que a educação inclusiva está em processo nas sociedades que primam por princípios democráticos.

Segundo Mendes (2010, p. 35):

não podemos negar que, na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo dentro da ética vigente nas sociedades ditas democráticas [...]. Enfim, o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Assim sendo, inclusão, no Estado de Direito, estende-se a todos em suas diferenças, ou seja, é algo que vai além da simples “tolerância” dos diferentes, de suas peculiaridades, de suas condições especiais; a inclusão não se refere tão somente às pessoas com deficiência, mas também, ao espaço social como o da escola e, possivelmente, ultrapassa as fronteiras sociais, as barreiras físicas e as atitudinais e, ainda, as concepções baseadas nos sinais diacríticos.

No que tange à ética da inclusão, Profeta (2007, p. 216) afirma que “é, então, direito à cidadania, imperativo e fundamentado no direito que as pessoas com necessidades especiais³⁸ têm direitos a serem partes ativas de uma sociedade, tendo oportunidades iguais às demais pessoas, desde que isso seja o que de fato ela almeja para sua vida”.

Com base nos estudos de diversos autores, entre os quais destacamos Freire (2002), Mendes (2010), Profeta (2007) e Slee (2011), afirmamos que a inclusão ocorre por meio de um projeto coletivo que deve estar alicerçado em práticas sociais contra-hegemônicas, por meio de esforços coletivos para a construção de uma educação que se baseia em princípios democráticos, críticos, de dignificação humana e ações transformadoras na busca constante do reconhecimento das diferenças e no contínuo combate das desigualdades, sejam de natureza étnico-racial, econômica ou por alguma deficiência.

Assim, no próximo item refletimos sobre a inclusão escolar a partir dos movimentos sociais.

³⁷ A nosso ver, a rede dos serviços de apoio consiste nos serviços ofertados pela saúde e assistência social.

³⁸ Refere-se a todas as crianças e ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolaridade (BRASIL, 2003).

2.2.1 A inclusão escolar: o debate atual

Com a emergência dos movimentos sociais dos diferentes, a inclusão social é um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. O advento da inclusão na educação especial possivelmente tem como desafio a ressignificação da afirmativa do direito social, ou seja, todos possuem o direito a uma educação escolar de “qualidade”. Assim, é importante destacar que a inclusão escolar é parte da inclusão social.

O conceito de educação inclusiva que norteia este trabalho se afasta radicalmente da “caricatura de inclusão social” que aponta Libâneo (2012, p. 23):

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para sobrevivência.

Diante do exposto, compreende-se como a inclusão se efetiva no espaço escolar através da concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do ensino regular, isto é, de quem tem um envolvimento pedagógico com os estudantes com deficiência visual frente aos “princípios inclusivos” da legislação vigente. A inclusão escolar, no dizer de Matos (2003, p. 14), “desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos”.

No entendimento de Slee (2011, p. 211),

a educação inclusiva não só alinhou-se ao questionamento e à redução da exclusão dos estudantes deficientes. A exclusão, perdoem-me a franqueza, é muito mais ampla. Os pesquisadores de estudos sobre deficiência e educação inclusiva há muito identificaram fortes ligações com experiência de outras identidades vulneráveis.

No caso dos estudantes com deficiência visual, o Movimento de Cegos no Brasil defende a inclusão escolar preferencialmente no ensino regular, uma vez que os conceitos das pessoas com deficiência visual e concepções de “mundo”, de sociedade são os mesmos das pessoas normovisuais, o que já fora constatado por Vygotsky (1997). Este autor defende que a

comunicação falada dos cegos é a mesma das pessoas normovisuais, pois a palavra vence a cegueira.

Marques et al. (2009, p. 32) afirmam que a

compensação direta e orgânica da visão é o desenvolvimento, a intensificação e o uso mais agudo dos outros sentidos (audição, tato, etc.). A tarefa da educação consiste em familiarizar a criança cega, mediante a linguagem, com a experiência social dos videntes.

Vygotsky (1997) teceu severas críticas a respeito da prática do isolamento que marcava e ainda marca a instituição de amparo às pessoas com deficiência que exerce, além da função explícita de cuidar do sujeito com deficiência, a função implícita de divulgar uma imagem estereotipada dessas pessoas, ou seja, uma imagem generalizante que acaba servindo como um instrumento de identificação negativa de uma dada categoria.

Nessa mesma perspectiva, isto é, de uma escola inclusiva, livre de “guetos”, que prima por uma aprendizagem para todos e precisa ser construída no coletivo e no respeito pelas diferenças, Santiago, Akkari e Marques (2013) também defendem que o processo de inclusão em educação busca desestabilizar os processos de hierarquização e homogeneização presentes nos contextos escolares, no sentido de considerar as diferenças como riqueza e oportunidade de diálogo com diversos saberes e práticas. Os autores citados afirmam que são

propostas que desafiam a capacidade de articulação coletiva entre os atores escolares na expectativa de favorecer processos de “empoderamento” que ampliem a aprendizagem e a participação de todos, contribuindo para a consolidação de uma educação mais democrática (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 114).

Essa assertiva é corroborada por Rodrigues (2006), ao afirmar que nos últimos anos vêm ocorrendo uma abundante atividade política referente à possibilidade e aos modelos de desenvolvimento de uma educação inclusiva, modelos que, para alguns educadores, são impossíveis e, para outros, são realizáveis. Nesse contexto, o autor infere que a “educação inclusiva tem certamente protagonizado uma das áreas conceitualmente mais interessantes e dinâmicas do debate educativo contemporâneo” (RODRIGUES, 2006, p. 14).

Rodrigues (2006) manifesta a ideia de que a educação inclusiva não é uma simples estratégia de melhoria da escola tradicional, mas implica a formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diferenciada e de qualidade para todos os estudantes.

Na perspectiva de uma educação crítica, Slee (2011, 204) afirma que

a educação inclusiva como um projeto crítico comprometido com a identificação e com o dismantelamento da exclusão educacional e social [...] é encontrada na origem das leituras críticas, “por meio da sugestão de uma agenda reformadora que vá além da antinomia tradicional entre escola especial e escola regular, visando a novas exigências institucionais e culturais inerentes aos novos tempos”.

Ao defender o conceito de inclusão escolar, Slee (2011) alega que, para que haja as condições e os direitos inter-relacionados para uma educação democrática, é preciso partir da ideia de que todo cidadão deve perceber que tem direitos na sociedade e que as estruturas da escola devem capacitar os estudantes para realizar tais direitos. O primeiro direito de ampliação de direitos é defendido (BERNSTEIN apud SLEE, 2011, p. 204-205), “o direito aos meios de compreensão crítica e a novas possibilidades”. O segundo direito é o de “ser incluído, socialmente, intelectualmente, culturalmente e pessoalmente. Assim, o direito de inclusão como condição da *communitas* sugere mais do que a presença e a mistura de identidades”.

Lima (2006, p. 139) afiança que a proposta de inclusão vem sendo estimulada em diversas escolas do Brasil e envolve desde a educação infantil até a educação superior. Considera que “as transformações sociais e tecnológicas, nesse processo, possibilitam a ampliação das potencialidades de todos os sujeitos”, porém observa que “os recursos modernos de comunicação, o excesso de trabalho, estimulação, competição e tensões, surgidas no cotidiano das cidades, vem gerando novas dificuldades para muitas pessoas”.

Da mesma forma que a autora pontua os prós e os contras da inclusão, também aponta uma esperança ao fazer a seguinte afirmação: “O processo de inclusão traz muitas implicações e, por isso, ele é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e os educandos” (LIMA, 2006, p. 34). Lima (2006) observa ainda que a inclusão escolar tem como pressuposto que as diferenças humanas são legítimas. Porém, ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas, e é por isso que ela defende a necessidade de reestruturação do sistema educacional para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Acorsi (2010) sustenta a inclusão como uma possibilidade para a educação a partir das experiências, como algo singular que produz significados e sentidos específicos para cada um de nós. Por isso, é um processo que precisa ser vivido e cujas condições de possibilidade precisam ser analisadas para que as diferentes nuances que envolvem o processo de inclusão possam ser vividas e não sejam entendidas como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente. Ou seja, que sejam vistas como processos de in/exclusão.

Para a autora,

aceitar o desafio de entender a inclusão como uma possibilidade construída a partir da experiência passa necessariamente pela mudança de olhar sobre os sujeitos que estão em nossas salas de aula. É reconhecer que existem múltiplos alfabetismos enxergando a diferença como uma forma de enriquecimento do processo de aprendizagem (ACORSI, 2010, p.190).

Lopes e Fabris (2013, p. 110) defendem que “se a legislação nos apresenta a inclusão como imperativo de Estado, é na opção pelo processo de in/exclusão que podemos dividir o peso do imperativo”. Nesse sentido, entendemos que as legislações que tratam da educação especial podem ser dispositivos de controle da in/exclusão, mas também podem ser um imperativo que possibilita viver novas utopias, “novas subjetividades, de outras formas de vida, é possível quando nos engajamos às lutas cotidianas, não para a luta final e definitiva, mas para ativar a coragem de sempre nos mantermos em ação” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 111).

Um dos dispositivos que preconiza o atendimento da educação especial, com ênfase na inclusão escolar, está assegurado no Decreto Federal n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, Art. 1º, VII: “[...] a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011).

Assim sendo, as políticas que procuram assegurar a inclusão escolar estão em consonância com as políticas voltadas à sociedade capitalista, o que revela um antagonismo, uma vez que se mostram preocupadas com os excluídos. Essas políticas também servem como um potencial para explorar e controlar de forma mercadológica os possíveis in/excluídos. Kassar (2011, p. 76) aponta as tensões em que “os governos devem responder à globalização com uma política social orientada para o corte (eficiência) ou para a proteção do bem-estar das pessoas (compensação)”.

Sampaio e Sampaio (2009) mencionam que, para uma efetiva implementação de uma pedagogia inclusiva, entre outros fatores, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar que vai muito além de aceitar os estudantes com deficiência no ambiente escolar ou, até mesmo, realizar apenas uma adaptação física ou curricular de pequeno porte³⁹, sem que haja uma real mudança da dinâmica dos processos pedagógicos, bem como da qualidade das relações estabelecidas na escola.

³⁹ As adaptações curriculares de pequeno porte “se [restringem] às adaptações à sala de aula” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 45).

Além de um direito ético, a inclusão escolar é um direito à cidadania. Para Profeta (2007, p. 216), “em se tratando do aluno com deficiência visual na escola, o que a ética nos aponta é diferente do analisado até aqui? É evidente que não”. A proposta da ética na educação inclusiva não implica pôr na escola comum do ensino regular apenas uma parte dos estudantes oriundos da educação especial. Cabe ao Estado proporcionar oportunidades a todos - crianças, jovens e/ou adultos - que, por algum motivo, tiveram sua escolarização interrompida. O Estado deve ofertar reais possibilidades escolares de modo que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades para viver e conviver em sociedade.

O tema in/exclusão dos estudantes numa escola que seja para “todos” e para “cada um” tem ocupado espaço significativo nos discursos das políticas educacionais, cuja amplitude envolve os estudantes que, no decorrer de sua trajetória escolar, não obtiveram o “sucesso” esperado pela escola. Almeida (2002, p. 60) afirma que “abordar as reformas educacionais indagando sobre a sua capacidade de inclusão dos alunos remete-nos à necessária relação com o conceito de exclusão”.

Com base nos fundamentos da teoria crítica da educação, “a inclusão pode ser uma solução restrita dentro da sociedade capitalista [...] só adquire sentido se acontecer de forma digna, inteira, humanizada” (PAVAN, 2005, p. 311).

Parafraseando Jiménez (1997), uma escola que visa uma aprendizagem que atenda a todos os estudantes é uma escola inclusiva. No que se refere à educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994)⁴⁰ proclama que “as escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora⁴¹ e alcançar a educação para todos”. No entanto, esse documento ainda não está esgotado na sua implementação, uma vez que as condições materiais e humanas para isso ainda não estão presentes na escola.

Segundo Lemos (1978)⁴², a inclusão de estudantes com deficiência visual ainda provoca insegurança, haja vista que, de uma maneira geral, a perda da visão é algo que

⁴⁰ Documento que “reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, renova o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, para garantir esse direito a todos, independente de suas diferenças particulares, bem como recorda as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com deficiência”. (UNESCO, 1994, p. 9).

⁴¹ Segundo Alves (2008, p. 53), a Declaração de Salamanca “ao definir como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, independente das dificuldades e diferenças, esta Declaração [de Salamanca] configura uma abordagem que impulsiona os governos em direção ao desenvolvimento de políticas que promovam escolas inclusivas”.

⁴² Optou-se citar a obra de Edison Ribeiro Lemos (1978) por ser um autor com deficiência visual que chegou à livre docência. Em sua tese discorre sobre a educação do cego no Brasil. Atuou até o seu jubileamento como docente do Instituto Benjamin Constant. Também foi eleito Presidente do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, tendo sido coordenador da Comissão Brasileira de Braille. LEMOS, Edison R.; CERQUEIRA, Jonir. B. “Sistema Braille no Brasil”. Disponível em: <<http://www.icb.gov.br/catid>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

assusta, pois expõe, num primeiro momento, a percepção de incapacidade construída culturalmente numa sociedade em que predomina o aspecto visual.

Hoje a responsabilidade pela inclusão passa a ser tanto do professor no tocante ao ensino e à aprendizagem da pessoa com deficiência visual, como também do Estado em capacitar esse professor. Além disso, é de competência do Estado fornecer os recursos tecnológicos e arquitetônicos aos estudantes para o acesso, permanência e viabilização de uma aprendizagem significativa, favorecendo, assim, a inclusão escolar.

2.3 A IN/EXCLUSÃO ESCOLAR: TENSÕES E DISCUSSÕES PRESENTES NAS ESCOLAS

O processo de in/exclusão de estudantes com deficiência visual na rede regular de ensino tem suscitado inúmeras discussões, gerando conflitos e dúvidas recorrentes em relação às situações com as quais os educadores se deparam ao receberem estudantes com deficiências visuais em suas salas de aula. Vargas (2008) traz de maneira clara as mudanças que a escola necessita fazer para se adaptar à necessidade de cada estudante, não podendo mais prosseguir numa proposta na qual os estudantes tenham apenas o acesso, mas precisando garantir a permanência e a aprendizagem.

No entendimento de Amiralian (2009), uma questão básica são as condições ambientais propostas ou impostas para as pessoas com deficiência visual, haja vista que em nossa cultura a perda da visão ainda é carregada de dúvidas e incertezas. A autora afirma que

a maioria de nós não sabe o que é ser deficiente visual, além disso, as pessoas com deficiência visual são educadas e interagem com pessoas que enxergam e que se relacionam com elas por meio de um equipamento psíquico e mental constituído e organizado por meio da visão. Isso as leva a pensar nos deficientes visuais como alguém a quem falta algo importante e não como alguém que se constituiu de forma diferente (AMIRALIAN, 2009, p. 29).

Leme (2009) explicita que, historicamente, existem sentidos estabilizados sobre a deficiência visual, nos quais devemos nos deter com um olhar crítico, procurando ir além das naturalizações. Isso porque esses sentidos acabam avalizando a exclusão social e o alijamento dessas pessoas dos diferentes espaços de convívio social, na medida em que se constituem impedimentos naturais que, na verdade, não existem, pelo menos na forma e extensão com que são habitualmente concebidos.

Existe uma tendência a se considerar que a visão é primordial para a aquisição de conhecimentos. Afirma-se que, por esse motivo, as pessoas com deficiência visual, principalmente as que são acometidas de cegueira, possuem uma impossibilidade “natural” de acesso a grande parte das informações. Leme (2009, p. 190-191) posiciona-se a esse respeito:

Há um bom número de pesquisas que, comparando o desempenho de cegos congênitos com o de pessoas que veem, mostram em suas conclusões atrasos ou desvantagens no desenvolvimento dos cegos. Em contra-partida, há pesquisas não comparativas [...] que apontam em outra direção e têm constatado um desempenho favorável em crianças e adultos cegos congênitos. Em geral enfatizam que o fator interação social tem papel decisivo sobre como se desenvolve a criança cega.

A interação social é o que faz a diferença entre um desenvolvimento deficitário e um desenvolvimento adequado no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, Leme (2009) aponta pesquisas realizadas com crianças com deficiência visual que tiveram um ambiente físico rico em estímulos, que foram encorajadas a explorar o meio valendo-se dos sentidos remanescentes com as figuras de apego. Em seu estudo, mostra que muitas crianças apresentaram um nível de desenvolvimento mais alto que outras crianças privadas desse estímulo.

Miranda (2009), em seu artigo intitulado “A inclusão de pessoas com deficiência na universidade”, discorre sobre a necessidade de viabilizar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na instituição escolar e aponta a formação do professor para que exerça a mediação entre o processo de ensino e a superação de barreiras de qualquer natureza. Como vimos, a legislação brasileira tem alcançado progressos consideráveis para o estabelecimento de ações por meio das quais os direitos sociais desses estudantes sejam respeitados.

Nesse sentido trazemos as contribuições de Vygotsky (1989), autor que trabalhou como professor e pesquisador em várias áreas do conhecimento, entre elas a defectologia, investigação registrada no livro *Fundamentos de defectologia*⁴³, no qual defendeu a ideia de que a pessoa com cegueira poderá promover uma reorganização no sentido de encontrar uma compensação do impedimento da visão.

Vygotsky (1989) analisa o seguinte postulado: a dinâmica do desenvolvimento da criança deficiente leva em consideração o déficit orgânico e a influência do desenvolvimento

⁴³ O termo defectologia era usado para a ciência que estudava criança com vários tipos de problemas de ordem mental e físicos, tais como a cegueira, a surdo cegueira, a deficiência intelectual (chamada no época de mental), e de não educáveis (MARQUES et al. 2009).

da criança, porque cria obstáculos e, conseqüentemente, prejuízos no que concerne às adaptações. Entretanto, esses mesmos obstáculos e dificuldades no desenvolvimento podem possibilitar a alteração do equilíbrio e servir de estímulos para o desenvolvimento das vias indiretas de adaptação. Isso quer dizer que a deficiência pode ser minimizada, desde que atendidas às condições para a interação com o meio.

A deficiência coloca o organismo diante da tarefa de compensação, pois ao debilitar o organismo, a deficiência acaba alterando as atividades que servem de estímulo para o desenvolvimento elevado de outras funções. “A educação da criança com um ou outro defeito físico se apoia geralmente na compensação indireta, psíquica, já a compensação direta, orgânica, da cegueira [...] é impossível” (VYGOTSKY, 1989, p. 160).

Marques et al. (2009) fazem uma análise sobre Vygotsky e distinguem dois tipos de compensação: a compensação direta ou orgânica e a indireta ou psíquica. A orgânica ocorre geralmente quando afeta os órgãos pares. Os autores citam o exemplo de um rim preservado que assume a função do outro extraído.

Com base na teoria de Vygotsky (1989), na criança cega ocorre uma alteração de percepção em relação à representação espacial e à limitação na liberdade de movimento. Com isso a compensação⁴⁴ direta e orgânica da visão é suplantada através do desenvolvimento e do uso intensificado dos outros sentidos. Para o autor, o papel da educação é possibilitar à criança com cegueira a familiarização com experiências sociais das pessoas que enxergam mediante o uso da linguagem associada à audição e ao tato, sendo estes dois canais importantes para a interação e concretude da informação com vistas à construção do conhecimento.

Em face disso, a escola, numa perspectiva de uma educação heterogênea, poderá valer-se de todos os meios possíveis e imagináveis para impulsionar o desenvolvimento do pensamento abstrato, tendo em vista que a pessoa que nasce com a cegueira necessita de meios concretos para que o desenvolvimento do pensamento abstrato não fique limitado. Contudo, para que isso ocorra é necessário que o professor procure conhecer quais as particularidades de cada criança e favorecer, desse modo, as interações sociais entre os estudantes com deficiência visual e os estudantes que enxergam.

Assim como Vygotsky (1989), Freire (2002) chama atenção para o trabalho do professor que terá a oportunidade de aprender a ensinar e ensinar para aprender também. Embora Freire (1996) não tenha desenvolvido pesquisa que tratasse dos estudantes com

⁴⁴ “A ideia de compensação desenvolvida por Vygotsky é pautada no postulado de que qualquer deficiência origina estímulo para formação da sua compensação” (MARQUES et al., 2009, p. 29).

deficiências, ao longo de sua trajetória de educador e estudioso da educação ele demonstrou sua preocupação com uma educação inclusiva, uma vez que nos seus escritos e discursos evidencia-se uma postura antidiscriminatória.

Freire (2002) enfatiza a necessidade do reconhecimento e do respeito pela diferença; homens, mulheres, jovens e crianças, todos devem lutar e participar do processo de mudanças. “É imperativo ético lutar contra a discriminação. Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade do nosso ser.” (FREIRE, 2002, p. 70). Acrescentamos ao pensamento deste autor as pessoas com deficiência. Ele enfatiza a necessidade de uma ação profunda num processo permanente, no qual o ser humano se conscientiza do mundo que o cerca quando toma como sua responsabilidade participar e coparticipar com outros.

As interações sociais no ambiente escolar, para Vygotsky (1989, p. 98), são pontos de partida para uma educação que contemple todos os estudantes: “A educação e o ensino na sociedade, através da sociedade e para a sociedade”.

Vygotsky (1989) escreve sobre as formas de linguagem e as relações sociais da pessoa cega como uma fonte de compensação presente na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Para ele (1989), a linguagem é a condição para o acesso e sucesso das pessoas com deficiência visual no que se refere às práticas sociais, sendo este um instrumento indispensável para as trocas e interação social que também possibilitam as condições de inclusão escolar. Educar os estudantes com deficiência visual no ensino regular é proporcionar-lhes oportunidades iguais, de forma que sempre que houver necessidade de ajustes em suas especificidades, estas estratégias de ensino serão atitudes desafiadoras nas quais os professores e todos os envolvidos com a ação educativa devem enfrentar.

Profeta (2007, p. 216) sustenta que:

a maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com alunos com deficiência visual, seja cego ou com baixa visão. Sabe-se que a aprendizagem ocorre quando as condições ou a maioria delas é favorável. Quando, por exemplo, o aluno consegue se relacionar com as novas práticas e experiências educacionais, quando tem motivação e disposição para aprender, quando materiais e conteúdos têm significado potencial e lógico a ele, quando as adaptações físicas estão adequadas a ele, quando os recursos didático-pedagógicos lhe possibilitam o aprendizado, assim como toda a organização de atividades específicas e estratégias de ensino que lhe são oferecidas.

Sob essa óptica, o professor do ensino regular que tem em sua sala de aula estudantes com deficiência visual não precisará desenvolver atividades diferenciadas para cumprir o conteúdo curricular estabelecido para aquele determinado ano escolar. No entanto, serão necessários instrumentos e estratégias favoráveis para que o estudante com deficiência visual se organize e adquira conhecimentos. Entre eles, as adaptações do material didático em relevos e sonoros que possibilitem o reconhecimento tátil e audível. “O diferencial serão os recursos a serem utilizados, o procedimento às vezes um pouco mais lento devido aos recursos adequados que devem ser utilizados, [...] adequação dos recursos do currículo aos diferentes estilos de aprendizagem” (PROFETA, 2007, p. 219).

Como é possível perceber, o estudante com deficiência visual, ao ter acesso ao ambiente da escola regular, necessita que suas diferenças individuais e a ausência da visão sejam levadas em conta, mas que não sejam vistas pelos educadores como um obstáculo para a promoção do conhecimento. “É indispensável a interdisciplinaridade⁴⁵ - um equilíbrio entre ação e reflexão, para conhecer as possibilidades e vias perceptuais de que faz uso a pessoa que está no mundo sem um dos sentidos de distância: a visão” (MASINI, 2013, p. 2).

A autora destaca a necessidade da interdisciplinaridade, de um trabalho coletivo para investigar e oferecer as condições educacionais e recursos apropriados para o desenvolvimento e a aprendizagem daqueles cuja percepção do que os cerca ocorre por meio dos sentidos da audição, tato, cinestesia, olfato e gustação. Nesse sentido, Profeta (2007, p. 222) afirma que “a interdisciplinaridade é sem dúvida um componente de importância na condução do ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência visual na sala regular”.

A interdisciplinaridade no processo de inclusão do estudante com deficiência visual pode ser vista como uma possibilidade de aprendizagem, o que proporcionou o estudo do próximo item sobre os recursos didático-pedagógicos para um melhor acompanhamento do ensino e da aprendizagem.

2.3.1 A in/exclusão do estudante com deficiência visual: possibilidades de aprendizagem

Iniciamos este item trazendo a reflexão/ação de Fernandes e Healy (2010). No artigo intitulado “A inclusão de alunos cegos nas aulas de matemática: explorando área, perímetro e volume através do tato”, estes autores fazem algumas reflexões sobre práticas

⁴⁵ A interdisciplinaridade tem como princípio “a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. [...] a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las” (FAZENDA, 2002, p. 33).

pedagógicas destinadas a favorecer o ensino e a aprendizagem dos conceitos geométricos de área, perímetro e volume. Após 27 meses de pesquisa, chegaram à seguinte conclusão:

Queremos salientar que a cegueira dos aprendizes os impede de imitar diretamente as estratégias e os gestos usados pelos seus parceiros, assim o emprego de estratégias e gestos similares é fruto dos diálogos que permitem que as informações recebidas sejam tratadas e processadas para auxiliarem na formação de estratégias (FERNANDES; HEALY, 2010, p. 1133).

O uso dos recursos adequados, a comunicação e as estratégias de ensino foram determinantes para o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual; ressalte-se que também o são para os não deficientes. O que podemos evidenciar é que, para a efetivação de uma proposta escolar que alcance os estudantes com deficiência visual, há que se pensar em estratégias heterogêneas, que “é um fator cada vez mais inevitável e saudável [...] nem todos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma forma. Nessa assertiva, cabe à escola reestruturar seu currículo escolar [...]” (BACKES; PEREIRA, 2007, p. 28).

Nesse caminho, a prática educativa com o estudante com deficiência visual, em especial o estudante cego, requer uma observação aguçada do professor, práticas que estimulem esse estudante a explorar seu entorno e ter as mesmas vivências que são proporcionadas aos não deficientes visuais, levando-se em conta, sempre, que o canal de comunicação e interação se dá com a utilização dos sentidos remanescentes. Por meio deles evita-se o isolamento.

Lima (2006, p. 98-99) explicita que:

a criança cega tem mais semelhanças do que diferenças com outras crianças: suas necessidades afetivas, intelectuais e físicas coincidem. [...] vários alunos com deficiência visual são unânimes em afirmar que a pior coisa que pode ocorrer no seu aprendizado é serem deixados de lado, quando percebem que o professor não tem expectativa em relação a eles.

Para o estudante com deficiência visual em sala de aula do ensino regular, o professor regente deve ser o mediador no sentido de proporcionar situações facilitadoras junto aos demais estudantes. Nassif (2007, p. 243) ressalta que “é importante levar em conta a experiência passada do professor e, por meio dela, propor transformações ao ambiente para receber todas as crianças e adolescentes”. O autor defende que “talvez seja necessário dar um tempo ao professor para entender o significado da escola inclusiva” (NASSIF, 2007, p. 243).

É preciso que haja uma interação pela fala entre o professor e o estudante com deficiência visual bem como entre esse estudante e seus colegas de turma. O professor poderá

apresentar a ele os objetos, oportunizar a exploração tátil, falar sobre o mundo que o cerca. Em tal perspectiva, crer na potencialidade que o estudante com deficiência visual tem de aprender e de se desenvolver possibilitará ao professor do ensino regular, ter mais segurança e confiança em sua atuação docente. “O professor com orientação, estudo e sabendo valorizar a formação do sujeito educativo pode contribuir para a construção de uma escola para todos” (MACHADO, 2008, p. 137).

Acreditar no estudante com deficiência visual provavelmente seja o primeiro passo no conjunto de possibilidades educativas junto aos estudantes não deficientes visuais. O processo complexo de mudanças surgidas em meio a incertezas, angústias e medos; a vontade de acertar; o trabalho em grupo em sala de aula numa proposta de ressignificações possibilitam ao professor conhecer como o estudante com deficiência aprende.

Vygotsky (1997) afirma que não são os exercícios táteis que possibilitarão a construção das representações mentais; é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, nos quais os conceitos serão desenvolvidos. Ele defende que a função psíquica aparece no processo de desenvolvimento como função da conduta coletiva, como forma de colaboração e interação com os demais estudantes. “A palavra vence a cegueira” (VYGOTSKY, 1997, p. 62). No processo educacional dos estudantes cegos e de estudantes com baixa visão, as estratégias de ensino adotadas precisam sofrer algumas adaptações para que eles tenham o mesmo acesso às informações e as mesmas possibilidades de aprender.

Segundo Sá (2009), o ato de ver possibilita a atividade exploratória em um determinado espaço, a associação de som e imagem, a imitação de gestos ou comportamento, a percepção e a integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens. Em relação aos estudantes cegos, a aprendizagem pela imitação gestual fica comprometida, necessitando-se da intervenção mediada pela comunicação falada e tátil associada aos outros sentidos para que haja a completude das informações. Pois, devido à percepção do ambiente ficar restrita, o vazio do olhar necessita ser preenchido com outras formas de percepção e de experiência não visuais. Os sentidos existentes precisam ser desenvolvidos para que esses estudantes possam aprender um conjunto de habilidades e de esquemas que favoreça a formação de posturas e hábitos.

Ao realizar uma análise da relação entre deficiência visual e a mídia, Leme (2009) constata que a falta ou a precariedade de representações visuais não impede que as pessoas com deficiência visual desfrutem de uma forma de manifestação cultural fortemente baseada nas imagens visuais. O autor afirma que é “por meio da linguagem que as pessoas com deficiência visual podem apropriar-se do conhecimento e da cultura” (LEME, 2009, p. 204).

Os estudantes com cegueira e/ou baixa visão, pelo fato de terem a limitação visual, não são limitados para aprender.

Sá (2009, p. 113) afirma que:

estes alunos têm as mesmas potencialidades do que os outros e, portanto, não se deve ter uma baixa expectativa em relação a eles. As estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais destes educandos. Neste processo, o atendimento educacional especializado deve prover os recursos e os meios adequados para assegurar o acesso ao conhecimento em todas as etapas e níveis de escolaridade.

A autora propõe que os estudantes cegos devem desenvolver a destreza tátil, o sentido de orientação, o reconhecimento de desenhos, gráficos e maquetes em relevo, dentre outras habilidades. As estratégias e as situações de aprendizagem devem valorizar o comportamento exploratório, a iniciativa e a participação ativa em sala de aula. Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência, e outras durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa, sendo bem-vindas outras referências que favoreçam a configuração do ambiente.

No processo de inclusão escolar de estudantes cegos, deve ser levado em consideração o grau de aceitação do professor da condição de ter estudantes cegos, as idiossincrasias decorrentes da condição de cegueira, as características e os funcionamentos próprios de cada órgão dos sentidos remanescentes, assim como os recursos pedagógicos disponíveis. Todavia, nem sempre os recursos didáticos conhecidos estão disponibilizados gratuitamente nas escolas públicas para todos os níveis de escolaridade. Um exemplo disso é o computador portátil, que só é disponibilizado para os estudantes cegos que estejam cursando a partir do 5º ano⁴⁶ do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio ou aos estudantes com baixa visão que tenham uma perda visual muito acentuada, não consigam copiar do quadro e também estejam cursando a partir do 9º ano.

De acordo com Sá (2009, p. 115-116), os recursos didáticos mais conhecidos são:

A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braile dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico, no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para perfuração dos pontos na cela braile. [...] a máquina de escrever tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da

⁴⁶ Ofício Circular n. 14/2010 MEC/SEESP/GAB de 22 de março de 2010. Enviado aos diretores das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal.

cela braile. [...] soroban é um instrumento utilizado para calcular e desenvolver operações de matemática.

Os recursos didáticos acima mencionados, acrescidos de uma bengala dobrável para locomoção, um assinador e uma resma de papel sulfite gramatura 40, fazem parte do *kit* escolar disponibilizado pelo Ministério de Educação aos estudantes cegos inscritos no Censo Escolar.

Com os recursos didáticos adequados, o professor regente pode solicitar orientação aos professores que atuam na Modalidade de Educação Especial⁴⁷ com a especificidade de atendimento aos estudantes com deficiência visual, nesse caso, o professor de apoio complementar e suplementar da sala de recursos multifuncionais. Em caso de crianças, é importante uma conversa com a família, para que esta possa informar o contexto social em que vive. “O professor deve receber conhecimentos específicos necessários para uma atuação segura” (NASSIF, 2007, p. 252).

A existência de um relacionamento cooperativo entre os estudantes normovisuais e os com deficiência visual, bem como os profissionais da educação, contribui para que a inclusão da pessoa com deficiência visual (cego) seja de responsabilidade de toda a equipe escolar e de toda a sociedade.

Nesse sentido, para Silva (2008), uma visão favorável à inclusão é aquela em que o estudante com deficiência seja considerado capaz, embora funcionalmente diferente.

A diferença não é avaliada segundo um critério de classificação hierárquica em melhores e piores, mas, sim, como componente complementar de uma realidade humana que pode acolher a todos e ganhar com o acolhimento de todos. [...] uma comunidade escolar que acolhe a todos será propícia a esse acolhimento quando a diferença não for vista como ameaça ou inferioridade, mas sim como complementaridade (SILVA, 2008, p. 16).

Uma atitude acolhedora da diversidade é tarefa da equipe escolar, que, muitas vezes, precisa adequar o ambiente. O espaço físico, o tempo, o uso dos recursos devem ser previstos no orçamento da escola. Silva (2010) argumenta que o professor pode também solicitar orientação da parte de um colega especialista das equipes de educação especial, nas secretarias de educação dos estados ou municípios, ou de profissionais de instituições especializadas que estejam aptos a ajudá-lo a adaptar os materiais necessários e, até mesmo,

⁴⁷ Os recursos didáticos adequados que compõem o *kit* escolar do estudante com deficiência visual são enviados pelo MEC diretamente à escola e repassados ao estudante, de acordo com a informação do Censo Escolar, conforme a necessidade produzida pela deficiência.

por questão de segurança no desenvolvimento das atividades, por exemplo, as atividades práticas dentro e fora da classe.

Desse modo, o estudante com deficiência visual precisa ser orientado a atender as mesmas normas de disciplinas e regras que são postas a todos os estudantes, assim como ser encorajado a participar de todas as atividades cotidianas organizadas pela escola.

Nassif (2007, p. 242) coloca-se a favor de que, nas suas diferenças, o estudante com deficiência visual receba o mesmo atendimento em sala de aula:

No processo de inclusão, toda a dinâmica da unidade escolar e da classe regular deverá ser seguida pelo aluno com deficiência, que respeitará as regras e os regulamentos comuns a todos. Entretanto, para assegurar o acesso e a permanência desse aluno na escola, toda comunidade educacional deve se envolver e rever a proposta e a prática pedagógica da escola, currículo, o processo de avaliação, bem como providenciar apoio pedagógico especializado que atenderá esse aluno nas suas especificidades.

Em tal perspectiva, Plaisance (2004) destaca sobre a necessidade da inclusão escolar respeitosa, que rompa as barreiras sociais. Para o autor, o respeito às diferenças pode ser um argumento que mantém as crianças excluída, seja dentro de instituições especiais, seja, de maneira um pouco mais sutil, excluída dentro das escolas.

A presença física de crianças diferentes ao lado de outras, em uma espécie de justaposição, não basta, obviamente. É preciso ainda que sejam beneficiadas não apenas com a inclusão física, mas também com outra, funcional e social, isto é, com atividades que as tornem membros da comunidade escolar, em interação com as outras (PLAISANCE, 2004, p. 9).

Diante do exposto, a perspectiva da inclusão escolar está para além do integracionismo, pois o convívio com o outro nos possibilita reconhecer as nossas diferenças e ver a sociedade em sua pluralidade. Os dispositivos legais são limitados no que diz respeito à concretude de ações que apontem para uma sociedade inclusiva, considerando que são escritos e estabelecidos por muitas pessoas que têm valores e concepções diferentes de inclusão, além do impasse de se cumprir às determinações internacionais.

Dessa maneira, afirmamos juntamente com Lopes e Fabris (2013, p. 105) que “estamos incluídos, pelo imperativo legal e moral da inclusão, pela ação do Estado governamentalizado, mobilizado pela racionalidade neoliberal, mas [...] ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nos quais é sempre possível experimentar relações de in/exclusão”.

No próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa fundamentados nos princípios da teoria crítica da educação, por entender que esta

abordagem possibilita responder, de forma crítica, a inquietudes apresentadas, mas sem perder o foco de um olhar otimista, desvelado no cotidiano da escola através dos sujeitos que somam esforços para promover a emancipação dos estudantes.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

É preciso conhecer a diversidade para que se possa aprender com ela.

(FERNANDES; HEALY, 2010, p. 1135)

3.1 VEREDA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa de campo ancorada na perspectiva crítica da educação. Nele, fundamentamos os aspectos referentes ao caminho teórico-metodológico adotado, à caracterização do campo da pesquisa, aos sujeitos participantes, aos instrumentos e às técnicas de coletas de dados, bem como às etapas percorridas na organização da pesquisa de campo.

3.1.1 Situando a pesquisa

Este trabalho está alicerçado na perspectiva crítica da educação. Optar por uma teoria significa adotar uma concepção filosófica, à qual se credita a possibilidade de análise do objeto investigado.

Dessa forma, ao optar pela teoria crítica da educação, há um esforço para apreender o que essa teoria propõe como concepção filosófica, que, segundo Silva (2004, p. 59), diz respeito ao ato de conhecer para apropriar-se do conhecimento de forma problematizadora, uma vez que o ato de conhecer não é um ato isolado, pois o conhecimento

“envolve intercomunicações, intersubjetividade [...] é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam”.

Apple, Au e Gandin (2011) explicitam que a luta por uma pedagogia contra-hegemônica centrada na escola pública crítica tem suas raízes na cidade de Nova York, entre 1935 e o início da década de 1950, fruto de uma coalizão de associação de pais, igrejas, grupos de professores e da comunidade denominada Harlem Committee for Better Schools (HCBS). Indignados diante da situação em que se viam envolvidos, juntaram-se na luta por melhoria nas condições de trabalho para os professores, por espaço físico dos prédios escolares e condições adequadas para a alimentação das crianças.

Os membros desta marcha - HCBS eram em sua grande maioria inter-raciais, de origem judia. Eles ganharam o apoio da comunidade mediante a criação de associação de pais, bem como de sindicato de educadores da própria comunidade. O movimento HCBS ganhou notoriedade, uma vez que deu sua parcela de contribuição para a reforma educacional que contava com a representação de educadores, pessoas de comunidades (pais e moradores) e pessoas ligadas à organização política. Ainda segundo os autores, “mobilizações similares podem ser encontradas em outros países e em múltiplas comunidades de diáspora” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 17).

As raízes que alicerçam a educação crítica estão em vários locais, como nos Estados Unidos, na América Latina e, em particular, no Brasil. Freire (1987; 1997; 2002; 2005; 2011), estudioso crítico que defende a educação na escola pública contra a hegemonia, parte do princípio de uma educação popular baseada no respeito às formas culturais, que busca a emancipação⁴⁸ e contrapõe às narrativas colonizadoras dominantes.

Portanto, a educação com fundamento na teoria crítica “busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica...) [...] são postas em questão na educação formal e informal das crianças e dos adultos” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14). Por entender que a pesquisa é um ato político, a metodologia precisa estar voltada para atender as ações dialógicas e transformadoras.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 141) afirmam que a “metodologia seria coerente com o objetivo de aumentar o nível de consciência dos sujeitos com vistas à transformação social”. Dessa maneira, lançamos mão da perspectiva crítica da educação, pressupondo que ela está coerente com os objetivos que nos propusemos investigar.

⁴⁸ No entendimento da teoria crítica da educação, o termo emancipação “baseia-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 33).

Ao nos aproximarmos do campo empírico, levamos na subjetividade uma consciência de que os achados encontrados tanto na concepção expressa pelos sujeitos participantes quanto nas observações carregam a tensão entre a subjetividade e a objetividade expressa por Freire (1987).

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra. Que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou da ação ou da ação sobre ela, é subjetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo [...], mas subjetividade e objetividade em permanente dialética (FREIRE, 1987, p. 20).

Ao cruzar o caminho dos pares envolvidos na pesquisa, percebemos que continuam na luta por mudanças sociais no contexto escolar. Ou seja, permanecem na busca por melhores condições de trabalho (menor número de estudantes por sala de aula), maior carga horária para a preparação das aulas, escolas melhor equipadas, piso salarial nacional e, ainda, a continuidade dos estudos. Como afirmam Apple, Au e Gandin (2011, p. 16), “os educadores críticos devem também agir juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho [...] e com as políticas que analisam criticamente”.

Diante da exposição de motivos, reafirma-se que a metodologia está vinculada a uma abordagem qualitativa, uma vez que considera a relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade desse sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são elementos básicos para o processo de pesquisa qualitativa, pois, para Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Segundo Gil (1991), a pesquisa qualitativa proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, o que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite a utilização de múltiplos instrumentos para coleta de dados, motivo pelo qual acreditamos ser um aporte metodológico adequado para a sustentação desta pesquisa, para a qual serão utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada, de observação e de análise documental. Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista e a observação ocupam um espaço significativo para a coleta de dados. Já a análise documental pode constituir-se numa técnica valiosa para complementar as informações obtidas por outras técnicas.

Em conformidade com o pensamento proposto pelas autoras acima citadas, tomamos o caminho do campo empírico levando a bagagem já adquirida com a experiência, os roteiros de questões semiestruturadas e um roteiro para os registros no Diário de Campo⁴⁹.

3.1.2 Instrumentos de investigação

Na busca de melhor apreender as falas dos sujeitos, foram elaborados três roteiros: as entrevistas foram realizadas com dois roteiros, um para os professores da educação especial que exercem sua docência na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), outro para os professores do ensino regular; e elaborou-se um terceiro roteiro para as observações, as quais foram analisadas junto com as entrevistas. Os referidos instrumentos encontram-se nos apêndices D, E e F deste trabalho.

Também os documentos constituíram uma fonte rica de informações, de características da natureza do contexto social, sendo que,

embora pouco explorada, não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...]. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os documentos utilizados nesta pesquisa foram legislações relacionadas à inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual, conforme discuto no capítulo 2: pareceres, decretos e as legislações federais, estaduais e municipais pertinentes à temática.

3.1.3 Percurso da coleta das informações da pesquisa

3.1.3.1 Primeiros contatos

A primeira etapa se constituiu no contato com a responsável pela Coordenadoria da Educação Especial (COESP) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

⁴⁹ Utilizei como Diário de Campo uma caderneta, visando não chamar muita atenção e, em alguns momentos, um gravador digital para não perder as informações observadas e, sobretudo, não me dispersar diante de tanta riqueza que presenciei no interior das escolas.

(SED) e com a gestora da Educação Especial, setor da Secretaria Municipal de Campo Grande (SEMED), pessoas que respondem pela elaboração e concretude das políticas educacionais para a inclusão dos estudantes com deficiência. A finalidade foi a de apresentar a intenção da pesquisa e levantar informações iniciais sobre os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e sobre os documentos oficiais que instituíram esses serviços de apoio à inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Também foi feito contato com os diretores das duas escolas estaduais e municipais de ensino regular, onde estão instaladas as Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) que atendem estudantes com deficiência visual, para localizar os professores que fariam parte da pesquisa e obter outras informações preliminares.

3.1.3.2 Pesquisa de campo

Os dados foram coletados por meio dos instrumentos previstos: roteiro de entrevistas semiestruturadas⁵⁰ e roteiro para as observações explicitado no diário de campo⁵¹ para registro das observações nas escolas (do acesso à inclusão nas adaptações curriculares de pequeno e grande porte⁵² até às relações dos estudantes com deficiência visual com professores e colegas de sala).

Lüdke e André (1986) afirmam que a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

As autoras ponderam que há algumas críticas em relação às técnicas de observação, sendo que uma delas é a da “alteração no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas”. Por outro lado, a “observação permite a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26-27).

Sob essa óptica, os registros das observações foram utilizados em combinação com as transcrições das entrevistas gravadas.

⁵⁰ Gil (1991) aponta que a entrevista semiestruturada é guiada por uma relação de questões de interesse, tal como um roteiro, que o investigador vai explorando ao longo de seu desenvolvimento.

⁵¹ O caderno ou diário de campo é uma ferramenta que permite ao pesquisador registrar suas observações diárias, suas reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionados com a pesquisa (SILVA et al. 2009).

⁵² Com base na leitura de Aranha (2000, p. 8), compreendemos que “as ações que cabe aos professores realizar para favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes em salas de aula, são denominadas adaptações curriculares de pequeno porte; já as adaptações curriculares de grande porte são as ações de competência e responsabilidade das instâncias administrativas superiores”.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes: docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e da rede municipal de ensino de Campo Grande, capital do estado, atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II)⁵³, isto é, do serviço responsável pela complementação e suplementação pedagógica aos estudantes com deficiência visual.

Estes são professores capacitados⁵⁴ que atuam no atendimento especializado voltado para as especificidades da educação dos estudantes com deficiência visual.

Entre os anos de 2008 e 2012, foram implantadas 12 Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) na rede estadual de ensino do estado e 2 na rede municipal de ensino de Campo Grande. Para esta pesquisa, elegemos 1 Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) de cada rede de ensino, ambas situadas na região central de Campo Grande.

A escolha dessas duas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) deveu-se à sua localização e ao fato de um número maior de estudantes frequentarem o serviço prestado nelas. Optamos por Campo Grande-MS porque esta cidade possui a maior quantidade de estudantes de Mato Grosso do Sul com deficiência visual matriculados no ensino regular. Essas duas salas têm 5 professores: 2 da rede municipal e 3 da rede estadual. Da rede municipal foi entrevistado somente 1 professor; de acordo com a informação da direção da escola, o outro professor exerce a função de auxiliar e está lotado em outro estabelecimento escolar. Também constatamos que havia uma terceira profissional, uma psicóloga⁵⁵. Assim, foram entrevistados 4 professores docentes de Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II).

Elegemos os professores por área do conhecimento da educação básica - Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias: 3 professores; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias: 1 professor; Matemática e Ciências Humanas e Suas Tecnologias: 1 professor, que, em sua sala de aula, têm estudantes com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II). Trata-se de um total de 5 professores do ensino regular, sendo 1 de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, 1 de História e Filosofia, 1 de Matemática, 1 de Educação Física e 1 de Artes.

⁵³ As Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) são um serviço de apoio educacional especializado da educação especial instalado dentro dos mesmos espaços físicos das escolas do ensino regular para atender à complementação para os estudantes com cegueira e/ou com baixa visão.

⁵⁴ Professores capacitados são aqueles que têm uma formação inicial em uma licenciatura e formação continuada para o desenvolvimento dos estudantes cegos e/ou com baixa visão (Decreto n. 7.611, de 17 de nov. de 2011).

⁵⁵ A psicóloga auxiliar é uma profissional que se encontra em readaptação de função e colabora na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da Escola Municipal Campo Grande 1, realizando as transcrições no computador dos livros em tinta enviados pelas escolas do ensino regular para a adaptação na grafia do sistema braile. Informação fornecida pelo diretor.

Em seguida, caracterizamos os educadores da educação básica que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e no ensino regular que foram sujeitos desta pesquisa.

3.2 IDA AO CAMPO EMPÍRICO: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II)

Primeiramente, apresentamos os educadores que exercem a docência nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II), pois foram eles que indicaram as escolas que têm estudantes com dupla matrícula, isto é, que frequentam o serviço da educação especial - a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) - com matrícula na escola do ensino regular.

Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) foram identificados com nomes fictícios no intuito de preservar suas identidades, “visando assegurar aos sujeitos o anonimato” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 50). As informações foram colhidas no dia da entrevista, com data e horário pré-agendados pelos respectivos entrevistados.

A professora Eva é docente da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da rede estadual de educação; atende os estudantes na rede estadual de ensino (fundamental e médio na modalidade EJA); sua formação inicial é licenciatura em Matemática Aplicada Computacional por uma universidade comunitária; tem 53 anos de idade; seu tempo de serviço é de seis anos de magistério, destes, três com os estudantes com deficiência visual; sua carga horária na rede estadual de manhã é de 20 horas e tem um complemento de 10 horas à tarde para ir às escolas do ensino regular onde os estudantes com deficiência visual estudam; o objetivo da sua ida às escolas é conversar com alguns professores do ensino regular e digitar e transcrever as lições em braile. O local em que Eva concedeu a entrevista foi a Escola Estadual Mato Grosso do Sul 1 (Centro de Ensino Supletivo). O momento da entrevista se deu após o atendimento de apoio pedagógico a um dos estudantes cegos da 2ª fase da EJA - Ensino Médio.

A professora Élide é docente da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da rede estadual de educação; atende os estudantes na rede estadual de ensino (fundamental e médio na modalidade EJA); sua formação inicial é licenciatura em Educação Artística em uma universidade federal com especialização *lato sensu* em Educação Inclusiva; tem 52 anos de idade; tem 22 anos de serviço dedicados ao magistério na rede estadual de ensino; há 10 anos atua no atendimento a estudantes com deficiência visual; sua carga horária na rede estadual de manhã é de 20 h, e na rede municipal tem 15 anos de docência, trabalhando à tarde (20 horas)

no 3º ano dos anos iniciais do ensino regular. O local em que Élide concedeu a entrevista foi o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP/DV-MS). A data da entrevista foi o dia 21 de outubro de 2011, no final da tarde após o término da 2ª etapa do I Curso de Capacitação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e para alguns das Salas de Recursos Multifuncionais tipo I que atendem estudantes com deficiência visual.

O professor Dionísio é docente da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da rede estadual de educação; atende os estudantes na rede estadual de ensino fundamental (8º e 9º) e ensino médio - 1º ano e também na modalidade EJA - todas as fases, com a complementação e suplementação nas disciplinas de Física, Química e Matemática; sua formação inicial é de bacharel em Química no ano de 2006 e licenciado em Química em 2009 por uma universidade federal; tem 34 anos de idade; seu tempo de serviço é de nove anos de magistério na rede estadual, dos quais seis meses com os estudantes com deficiência visual; sua carga horária na rede estadual de manhã é de 20 horas; leciona Matemática no ensino médio da escola regular à tarde (20 horas) e atende na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II); à noite leciona Química no bairro Tijuca, tendo uma carga horária total de 50 horas. O local em que Dionísio concedeu a entrevista foi a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II). A data da entrevista foi 24 de novembro de 2011, durante seu expediente de trabalho.

A professora Joana é docente na Educação Especial no atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) situada numa escola da região central desde 2008. Tem 37 anos de idade e 20 de magistério. Entrou para a rede municipal de ensino de Campo Grande em 2006 através de concurso público, sendo que nos dois primeiros anos de serviço na rede lecionou na sala comum do ensino regular e, em 2008, foi para a recém-criada Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), local em que atualmente trabalha. Antes lecionava numa instituição filantrópica para deficientes intelectuais através de convênio da Secretaria Estadual de Educação; sua formação inicial é licenciatura em Letras numa faculdade privada, no interior do estado de São Paulo; cursou duas pós-graduações (especialização *lato sensu*), uma em Educação Especial em um instituto privado de educação e a outra em Fundamentos Teóricos da Educação em uma universidade pública estadual; no início de 2012 colou grau em Pedagogia; atende os estudantes cegos com baixa visão e atende estudantes com deficiência múltipla (paralisia cerebral e visual, cadeirante e visual), ou seja, estudantes que têm a deficiência visual associada a outras deficiências. O local em que Joana concedeu a entrevista foi a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), durante seu expediente de trabalho, no dia 6 de março de 2012.

3.2.1 Caracterização dos professores do ensino regular

Os professores do ensino regular foram também identificados com nomes fictícios.

As informações foram colhidas no dia da entrevista, com data e horário pré-agendados pelos respectivos entrevistados. Após a assinatura do termo de participação dos sujeitos, as entrevistas foram todas registradas em gravador digital. Vale ressaltar que, embora os professores não se opusessem à citação do nome verdadeiro, foi afirmado a todos que seus nomes seriam preservados e que, ao término da pesquisa, seria dado retorno verbalmente e doado um exemplar da tese ao acervo bibliográfico da escola.

a) O professor Joaquim tem a formação inicial em Matemática (licenciatura) em uma universidade particular na cidade de Campo Grande; 31 anos de idade, sendo que há oito anos atua no magistério na rede pública, dos quais dois na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA. Leciona no turno diurno para o ensino fundamental e ensino médio na rede estadual da Escola Mato Grosso do Sul 2, cumprindo semanalmente uma carga horária de 40 horas. Também leciona na EJA da rede municipal, no período noturno, para o ensino fundamental (numa escola distante aproximadamente 30 km do centro, num bairro de baixo poder aquisitivo). O docente atendeu, no ano de 2010, uma estudante com baixa visão na escola municipal. No momento, está cursando pós-graduação *lato sensu*, com ênfase em coordenação pedagógica. Concedeu a entrevista na Escola Estadual Mato Grosso do Sul 2.

b) A professora Carolina é licenciada em Letras em uma universidade pública federal, fez pós-graduação (especialização) em Língua Inglesa em uma universidade comunitária. Tem 40 anos de idade e 20 de magistério. Leciona Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Estadual Mato Grosso do Sul 2, nas turmas de 1ª e 2ª fase da EJA - Ensino Médio, no período noturno. A professora Carolina também leciona na rede municipal no período matutino.

c) A professora Ana é docente da disciplina História e Filosofia na Escola Estadual Mato Grosso do Sul 2; leciona no período noturno na modalidade EJA - Ensino Médio e no turno diurno atua na educação profissional em uma escola estadual, em cursos técnicos profissionalizantes. Licenciada em História, com especialização em História Regional. Tem 47 anos de idade, 14 dos quais dedicados ao magistério.

d) A professora Sara é docente da disciplina de Artes; leciona no ensino fundamental I e no ensino fundamental II, na rede municipal na Escola Municipal Campo Grande 1, que fica num bairro de baixo poder aquisitivo distante aproximadamente 30 km do

centro. Dos 28 anos de idade, sete anos são de serviços prestados no magistério. A sua formação inicial é bacharelado em Artes, por uma universidade pública na cidade de Campo Grande. Para lecionar na rede municipal, fez a complementação em Licenciatura em Artes, em uma instituição de ensino da rede privada. Concluiu a especialização no ano de 2011, na mesma instituição em que fez a licenciatura, e sua temática era a arte para alunos com deficiência visual.

e) O professor Sebastião é licenciado em Educação Física em uma universidade comunitária da cidade de Campo Grande e exerce a docência na disciplina Educação Física. Tem 34 anos de idade, sete dos quais dedicados ao magistério. Leciona desde a educação infantil até o ensino médio. No turno diurno, leciona para o ensino fundamental na rede municipal, na Escola Municipal Campo Grande 1, onde está instalada a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II). No ensino médio leciona para a EJA na rede estadual (numa escola que está localizada nas proximidades dos quartéis do exército). Ambas as escolas estão situadas na região central da cidade.

Em seguida, identificamos as escolas de ensino regular, a situação física das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) no interior destes espaços e como ocorrem os atendimentos aos estudantes com deficiência visual.

3.3 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS DO ENSINO REGULAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE SÃO ATENDIDOS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II)

Aqui são descritas as escolas em que ouvimos a palavra dos educadores. As escolas da rede estadual de ensino foram denominadas pelo nome do estado, as escolas da rede municipal, pelo nome do município.

a) A Escola Estadual Mato Grosso do Sul 2 está localizada num bairro próximo ao Shopping Campo Grande, em uma região nobre da cidade. Atende estudantes na fase final do Ensino Fundamental (6^o o 9^o ano) e na fase única do Ensino médio (1^o, 2^o e 3^o ano). O estabelecimento conta com 1.625 estudantes matriculados e cadastrados no censo escolar, e deles 7 são estudantes com deficiência visual, sendo 5 cegos⁵⁶ e 2 com baixa visão. A escola

⁵⁶ Acompanhei e registrei no Diário de Campo a rotina escolar de um dos estudantes cegos. A escolha se deu pelo fato de ele ser o único que, na data prevista para entrevista, estava matriculado na disciplina curricular de Matemática que o professor Joaquim, sujeito da minha pesquisa, leciona.

faz parte de um programa do governo federal em regime de colaboração com os estados para oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que os estudantes cursam a educação básica por disciplina/componente curricular, podendo optar pelo período que podem frequentar.

No interior do prédio e no ambiente externo a acessibilidade para pessoas com deficiência visual é precária, pois os veículos automotores ficam estacionados na entrada da escola, de frente para os degraus da escada que dá acesso ao prédio. Não existe rampa de acesso para as pessoas com mobilidade reduzida. Os ambientes sanitários não possuem as adaptações exigidas pelas normas de acessibilidade, os receptores de lixo e o telefone público (orelhão) estão dispostos no corredor que dá acesso às salas de aula, reduzindo o espaço, e sem sinalização tátil. Algumas salas de usos diversos foram adaptadas para serem utilizadas como salas de aula, ficando dispostas em uma espécie de labirinto. A escola é procurada pelas pessoas com deficiência visual e outros tipos de deficiência que estão fora da idade/ano, pela metodologia diferenciada; isto é, ela dá inicialmente ao estudante a possibilidade de cursar apenas os componentes curriculares de sua escolha, bem como flexibilidade de horários. Os funcionários mostraram-se acolhedores, sempre dispostos a colaborar com os estudantes com deficiência visual. A gestão escolar cedeu um ambiente para a professora da Sala de Recurso Multifuncionais usar por ocasião das visitas de apoio especializado aos estudantes e aos professores. Durante o atendimento especializado, a professora Eva disponibiliza uma máquina de datilografia braile para preparação das provas.

b) A Escola Estadual Mato Grosso do Sul ⁵⁷ está situada num bairro próximo ao centro da cidade. Ela recebe estudantes não só da comunidade local, mas também de várias regiões de Campo Grande. No diurno, funciona como escola de tempo integral, isto é, as aulas iniciam-se às 7 h e encerram às 16 h, com 185 estudantes matriculados. No turno noturno, funciona a modalidade de EJA, atendendo 90 estudantes, dentre os quais 1 com deficiência visual (cego). O prédio possui uma parte térrea e um piso superior, sendo que na parte térrea estão os serviços administrativos (sala da direção, secretaria, sala dos professores, laboratório de tecnologias, uma Sala de Recursos Multifuncionais [tipo I], cantina, depósito da merenda

⁵⁷ A escola é pouco conhecida pelo nome; ela é conhecida pelo nome da fundadora da comunidade, tia Eva. Eva Maria de Jesus, ex- escrava, que sabia ler e escrever, adquiriu a propriedade com recursos do trabalho que exercia como parteira e das gratificações que ganhava como benzedeira. Chegando do estado de Goiás a Campo Grande (no antigo Mato Grosso), fez uma promessa a São Benedito - “se adquirisse um pedaço de terra para viver com seus filhos e se curasse de uma ferida, construiria uma igreja em homenagem ao Santo de que era devota”. Hoje vivem na comunidade os seus descendentes - netos e bisnetos. As informações históricas sobre este estabelecimento foram disponibilizadas no dia 16 de fevereiro de 2012 pela professora Ana, que é uma das professoras mais antigas da escola, e os dados quantitativos foram disponibilizados pela secretária geral no dia 4 de julho de 2012.

escolar, biblioteca, quadra de esportes, ambientes sanitários adaptados), em boas condições. As barreiras arquitetônicas são inúmeras: não há elevador para acesso ao piso superior. O local que foi destinado à instalação do elevador funciona como uma espécie de depósito de bicicletas. A rampa de acesso a calçada externa é íngreme e estreita, sem corrimão, e ao lado dela estão os degraus. No ambiente sanitário feminino adaptado para pessoas com deficiência não há porta e nenhuma identificação que favoreça o acesso de pessoas com deficiência visual. Embora tenha sido instalada uma Sala de Recursos Multifuncionais (tipo I), os recursos financeiros para adaptações arquitetônicas ainda não chegaram devido à ausência de projetos, por desconhecimento⁵⁸ de como fazê-lo.

c) A Escola Municipal Campo Grande 1 está situada na região central da cidade. Sua calçada sofreu adaptação de sinalização tátil em toda a sua extensão. A edificação é antiga, construída nos idos da década de 1950. Embora seja um prédio antigo, está em ótimo estado de conservação. Atende crianças da Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Possui quadra coberta e infraestrutura adaptada, ou seja, tem ambientes sanitários com barras, vasos sanitários apropriados para uso de cadeirantes e portas largas. A sala dos professores possui computador, mesa para reunião e armários individuais. A biblioteca, que não tem bibliotecário, e sim uma auxiliar de biblioteca, conta com um bom acervo (organizado) e condições para pesquisa, apesar de não estar informatizada. A cantina está localizada no pátio coberto; tem dois pátios separados por grades (um para as crianças maiores e outro para as crianças menores). Há sinalização tátil nos corredores e na entrada das salas de aula, que indica a localização da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do laboratório de informática.

A escola oferece bastante segurança, pois, além do guarda municipal que fica sempre em posição de vigília no portão de entrada, há duas inspetoras de pátio que circulam o tempo todo, observando o movimento dos estudantes. O currículo escolar (disciplina, atitude dos profissionais e disposição das salas, organização para entrar e sair da sala de aula) é de uma organização conservadora. Foi possível perceber que, como o prédio é uma edificação antiga, algumas salas ficam dispostas numa espécie de labirinto, como é o caso da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), da biblioteca e da sala dos professores. Há instalação de rampas nos lugares nos quais os estudantes precisam se locomover. Os ambientes sanitários são adaptados com portas amplas e os corredores contam com sinalização tátil. Quanto aos

⁵⁸ A secretária geral do estabelecimento escolar informou que há pouco tempo havia mudado a direção, por ocasião da eleição e que não tinha informação sobre recursos como fazer o projeto para adaptação arquitetônica. Disse também que há anos a escola solicita a instalação de um elevador à Coordenadoria da Rede Física da Secretaria de Estado de Educação (SED).

recursos didáticos para os estudantes com deficiência visual, eles existem para o uso dos estudantes, mas faltam para o professor de Educação Física. Registrou-se também que a escola tem uma diversidade de estudantes, tendo em seu quadro crianças indígenas, negras e com deficiência. Nas salas de aula que têm estudantes com deficiência não há redução do número de estudantes, e tampouco o ensalamento de estudantes com a mesma deficiência. No horário de chegada e saída dos estudantes, há congestionamento de carros na rua em frente ao estabelecimento escolar, por causa dos pais que vão levar e buscar seus filhos, e por estar localizado numa esquina, próximo a dois órgãos públicos com grande afluxo de pessoas. Igualmente, há uma parada de ônibus coletivo na sarjeta lateral do estabelecimento escolar. A Escola Municipal Campo Grande 1⁵⁹ faz parte da história da educação dos estudantes com cegueira, sendo a terceira escola municipal da cidade de Campo Grande-MS a receber matrícula desses estudantes. Esse fato se deveu à localização da escola próximo do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos e ao fato de alguns professores prestar serviço voluntário nele. Portanto, é uma instituição escolar que tem uma larga vivência pedagógica com estudantes com deficiência visual, desde a época integracionista. A escola atende um total de 698 estudantes matriculados, sendo que 375 no matutino e 323 no vespertino; dentre estes, há 21 estudantes com deficiência, sendo 3 com deficiência visual: 1 com paralisia cerebral e cegueira e 2 com cegueira, e os outros 18 são estudantes com outras deficiências.

d) A Escola Municipal Campo Grande 2 está localizada num bairro de baixa renda, distante do centro da cidade. O prédio escolar é de pequeno porte. Entretanto, possui uma infraestrutura adequada, com quadra coberta, ambientes sanitários adaptados, dois pátios (um para crianças maiores e outro para crianças menores), rampa de acesso à quadra e às salas de aula onde estudam as crianças pequenas, e outra rampa próxima ao portão de entrada. Possui um laboratório de informática, sala de professores, sala do supervisor escolar e do orientador educacional. Tem uma Sala de Recursos Multifuncionais (tipo I), mas ainda não há sinalização tátil. Conta com 446 estudantes matriculados no período matutino, dentre os quais 2 crianças com deficiência visual (uma cega, na alfabetização, e outra com baixa visão, no 9º ano), e 412 no vespertino, totalizando 858 estudantes.

No item seguinte apresentamos as características das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e maiores detalhes das duas salas que foram observadas.

⁵⁹ Informações fornecidas pelo diretor da Escola Campo Grande 1.

3.3.1 Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II)

A rede pública estadual de educação do estado de Mato Grosso do Sul, até 2012, possuía 12 Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II), distribuídas em 8 municípios, sendo 3 na capital do estado. A rede municipal de ensino de Campo Grande, até 2012 possuía 2 Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II)⁶⁰. As duas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) que fizeram parte de campo da pesquisa (uma da rede estadual e a outra da rede municipal) possuem a mesma estrutura e os mesmos mobiliários. A Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da rede estadual está instalada na Escola Estadual Mato Grosso do Sul 1 e a do município na Escola Municipal Campo Grande1; ambas estão localizadas na região central da capital do estado.

Devido ao fato de o serviço de atendimento especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais fazer parte de um pacote do Ministério de Educação, ele integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de salas padronizadas, que devem atender às exigências do MEC. No regime de colaboração entre a União e os demais entes federados, a gestão escolar recebe o Termo de Aceitação (anexo B) informando o interesse, espaço físico disponibilizado para a Sala de Recursos Multifuncionais e o Termo de Recebimento dos equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades.

No que concerne à institucionalização do Atendimento da Educação Especial (AEE), o Art. 10º da Resolução n. 04/2009 do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica destaca que a escola do ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP), prevendo a seguinte organização, descrita no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010, p. 8):

- 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.
- IV - Plano de AEE de alunos matriculados no ensino regular.
- V - Professores para exercício do AEE.

⁶⁰ Informações concedidas pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP/SED) e chefia da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

3.3.1.1 Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da Escola Estadual dos professores pesquisados

No estabelecimento escolar que denominamos de Escola Estadual Mato Grosso do Sul 1 está instalada uma Sala de Recursos Multifuncionais⁶¹ (tipo II), na qual observamos os professores sujeitos da pesquisa.

Os 14 estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) são oriundos de outras escolas. Esta escola recebeu a matrícula do primeiro estudante cego no ensino regular em 1964. À época era nominada de “Escola Normal Joaquim Murtinho”. Ocupou o segundo lugar na preferência dos estudantes cegos oriundos do Instituto para Cegos (ISMAC), uma vez que está situada na região central da capital. Há que se destacar também que o estabelecimento escolar oferece o ensino fundamental (8º e 9º anos) e o ensino médio nos 1º, 2º e 3º anos, totalizando 2.057 estudantes, sendo 871 matriculados no matutino, 496 no vespertino e 690 no noturno⁶². Não constam estudantes com deficiência visual matriculados no ensino regular desta unidade escolar. A acessibilidade externa do prédio é boa; ele está próximo de um ponto de ônibus coletivo, com semáforo e faixa de pedestre. A calçada é larga, em bom estado de conservação, mas ainda não conta com sinalização tátil. Para chegar do portão até o prédio, há cobertura e sinalização tátil nos corredores de acesso às salas de aula. A edificação possui três andares e um elevador para acesso das pessoas com mobilidade reduzida. Os ambientes sanitários são adaptados, conforme legislação de acessibilidade: portas largas, barras de apoio e vasos sanitários para acesso as pessoas cadeirantes.

O serviço de apoio especializado em questão funciona nos períodos matutino e vespertino, sendo que no período matutino atende 7 estudantes e no vespertino 7, totalizando 14 estudantes e 16 atendimentos, porque 2 estudantes do período matutino também frequentam o atendimento (uma vez na semana) no período vespertino, para complementação (aula das disciplinas exatas e aula de Informática). Os estudantes podem dispor de dois atendimentos durante a semana, podendo ser em grupo e/ou individualizados.

⁶¹ Resolução n. 2.802 de 9 de dezembro de 2013, Art. 44, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul: “Nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, será disponibilizado atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, em caráter transitório e concomitante”.

⁶² Dados de estudantes matriculados e frequentando fornecidos pelo diretor em 22 de maio de 2012.

O mobiliário e os recursos didáticos e tecnológicos⁶³ são adaptados para atender às especificidades dos estudantes com deficiência visual.

Os professores são em número de 3, sendo 2 para atender no período matutino - a professora Eva com carga horária de 20 horas semanais e o professor Dionísio com a mesma carga. No período vespertino trabalham Eva, com mais 12 horas semanais complementares, e a professora Élide, com 20 horas semanais.

3.3.1.2 Descrição da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da rede Municipal dos professores pesquisados

A Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), da REME⁶⁴, que elegemos para fazer parte desta pesquisa está instalada na Escola Municipal Campo Grande 1. O prédio recebeu as adaptações de acessibilidade com recursos do MEC. A direção da escola já fez todas as adaptações das barreiras de grande porte, do corredor de entrada da escola para o interior. Há adaptação de sinalização tátil na sarjeta externa ao redor do prédio da escola⁶⁵.

A professora Joana é a titular da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), com carga horária de 40 horas semanais, e há mais dois profissionais trabalhando na função de auxiliares: José⁶⁶ (no matutino e vespertino), licenciado em História, atua na função de adaptador de mapas e outros materiais pedagógicos em relevos e faz dupla com a professora Joana nas visitas de orientação pedagógica; Maria⁶⁷ (funcionária readaptada), graduada em Psicologia com ênfase educacional, trabalha no turno vespertino, na função de transcritora de textos paradidáticos e didáticos, e também ajuda na transcrição dos livros quando o NAPPB está sobrecarregado. O referido serviço de apoio atende 14 estudantes com deficiência visual (cegos, com baixa visão e outras deficiência associadas à deficiência visual), sendo seis (6) da própria escola, três (3) estudantes com baixa visão, um (1) com paralisia cerebral e cegueira e dois (2) com cegueira, e os outros 8 são estudantes matriculados no ensino regular de outros estabelecimentos escolares da REME.

⁶³ O mobiliário e os recursos tecnológicos e didáticos estão no anexo A, extraídos do “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, itens 2.3 e 2.3.1, que tratam da Composição das Salas de Recursos Multifuncionais, contendo as especificações dos itens da Sala do tipo I, e item 2.3.2, que adiciona os recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual da Sala de Recursos Multifuncionais do tipo II.

⁶⁴ A Rede Municipal de Educação, até o ano de 2012, possuía 2 Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II). Informação dada pela chefe da Divisão de Educação Especial.

⁶⁵ O diretor informou que as obras para a adaptação da sarjeta externa foram executadas pela Secretaria Municipal de Serviços e Obras Públicas (SESOP).

⁶⁶ Nome fictício do professor auxiliar.

⁶⁷ Nome fictício da técnica auxiliar.

Os estudantes que são atendidos nesta Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) frequentam as aulas de Orientação e Mobilidade no ISMAC, como contrapartida do convênio entre o ISMAC e a SEMED.

No próximo capítulo analisamos o processo de in/exclusão escolar a partir das falas dos professores que atuam diretamente na educação dos estudantes com deficiência visual, e a partir das observações no campo da pesquisa, por entendermos que o fazer e o pensar dos educadores estão entrelaçados e podem apontar elementos relevantes para a compreensão do processo de inclusão propriamente dito.

CAPÍTULO 4

A IN/EXCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: COMO PENSAM OS PROFESSORES

*A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas
uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e
obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em
nossos corações.*

(MITTLER, 2003, p. 21)

Este capítulo é dedicado à análise da palavra dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e dos professores do ensino regular, articulada com o nosso referencial teórico. Estão presentes os aspectos que dizem respeito às concepções dos professores sobre a inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino regular.

Dá-se destaque à fala dos professores porque, assim como Menezes (2008, p. 171), entendemos que eles exercem um importante papel social no cotidiano da sala de aula:

São sujeitos sociais e potenciais agentes de mudança, indivíduos com vidas pessoais e profissionais, que se apropriam de saberes, selecionam conhecimentos e práticas, organizam o seu trabalho nas condições e contextos materiais e humanos que as instituições escolares têm a oferecer e contribuem com o processo educativo dos seus alunos.

Como já destacado, nesse caminhar, com a contribuição dos teóricos que problematizaram o processo de in/exclusão escolar, entre os quais se destacam Freire (2011), Santos (2003) e Slee (2011), entre outros, mantém-se uma dialógica entre as falas dos pesquisados e dos interlocutores citados na busca das questões mais significativas para essa pesquisa, extraídas no processo de estada no território dos e com os professores que foram sujeitos da pesquisa e dos quais se obtiveram informações sobre o seu convívio profissional junto a estudantes com deficiência visual.

As concepções desses professores estão presentes nas suas falas bem como em suas angústias e crenças no que tange à in/exclusão dos estudantes com deficiência visual.

O diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa possibilitou ver de perto suas práticas pedagógicas, bem como o que está atrás e além dos muros da escola, expresso na subjetividade de cada professor, de cada professora e da própria pesquisadora. Como afirma Freire (2011, p. 20), a “presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não eu’, se reconhece como ‘si própria’”. Dessa forma, a presença diante da presença do outro foi de fundamental importância, pois sem esse contato direto “não teria sido possível reconhecer a própria presença” (FREIRE, 2011, p. 20). É uma presença que pensa a si mesma, “que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (idem, ibidem, p. 20).

4.1 OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II): O PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste item propõe-se um debate sobre a in/exclusão no ensino regular levando em consideração as entrevistas e observações feitas junto aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II).

Na análise, identificam-se as falas desses professores em relação aos estudantes com deficiência visual incluídos no ensino regular, que estão voltadas para as concepções e possibilidades da inclusão. Os professores entrevistados⁶⁸ expressam uma expectativa positiva em relação aos seus estudantes com deficiência visual que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais e estão incluídos no ensino regular, pois, segundo eles, a inclusão, como tudo que é novo, causa angústia, entretanto dá a oportunidade da escola perceber que todos são diferentes e que, para atender à diversidade presente no contexto educacional, é preciso ser acolhedor, no sentido de potencializá-los numa relação dialógica.

Vejamos o que dizem os professores entrevistados:

Eu sei que estão falando que é uma enganação e tudo mais (referindo-se à inclusão). Eu não vejo assim, eu acredito. Pode ser que está lento! Mas a gente já vê muitos resultados. Vê assim, resultados em relação aos próprios

⁶⁸ No decorrer desse capítulo, as falas dos professores estão destacadas em itálico para diferenciá-las das citações bibliográficas.

alunos. Não posso falar de uma maneira geral, total, ao meu ver eu acho que está acontecendo inclusão (Professora Eva).

Hoje, falando neste momento, eu acho que já melhorou bastante. Eu acho que a inclusão está realmente acontecendo. Eu acho que a inclusão está acontecendo realmente. [...] eu acho que está acontecendo rapidamente, a meu ver (Professora Élide).

*Eu confesso que percebo que está devagar ainda, mas eu vejo que é assim, uma coisa significativa, positiva também. E que está melhorando. Que a escola **tem um olhar diferente** sobre o aluno com necessidade especial (Professor Dionísio, grifo nosso).*

O que eu percebo é que hoje, a gente, na escola comum, a gente vê o quanto tem dado certo a inclusão. Assim, o quanto é um movimento que tem crescido e o quanto todos nós temos aprendido. E, assim, tem falhas? Tem! Bastante ainda. Tem muita coisa para ser corrigida (Professora Joana).

Percebe-se pelas entrevistas que a concretização das políticas que visam incluir é de conhecimento dos professores, no que diz respeito à igualdade de acesso à educação como um bem fundamental. De certo modo ela vem ressignificando as práticas escolares que, até então, eram voltadas para um modelo de um estudante ideal, uma educação homogênea. Esse olhar da heterogenia “permite-nos mergulhar junto com o aluno no processo de busca por significados, experimentando, tentando, errando e acertando” (ACORSI, 2010, p. 190).

A professora Joana disse:

Mas eles [referindo-se aos professores do ensino regular] não falam mais como muitas vezes a gente ouvia falar criticando a inclusão. Eles falam hoje angustiados, mas em querer ajudar. Em buscar um caminho. Falam: Eu estou fazendo assim e não está dando certo. Aí, eu tentei isso e está dando certo desse jeito.

Recorremos a Santiago, Akkari e Marques (2013), segundo as quais caminhar rumo a uma educação inclusiva constitui o primeiro e decisivo passo rumo à transformação tão sonhada e necessária. Para os autores, “trata-se de um desafio de grande dimensão, mas de visibilidade plena e, por que não dizer, necessária” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 112).

Na fala da professora Élide, que atua no atendimento educacional especializado, antes mesmo da implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II),

ainda se tem muito que fazer para que a inclusão seja ampla e irrestrita, isto é, com material educativo de qualidade e adaptado às suas necessidades específicas em tempo hábil, mas, a partir da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, as barreiras atitudinais dos professores do ensino regular estão diminuindo.

Como afirmam Orrico, Canejo e Fogli (2007), para propiciar o sucesso no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual nas escolas regulares é importante a viabilização de ações que possibilitem a remoção não apenas das barreiras comunicacionais e arquitetônicas, mas também das barreiras atitudinais. Essas atitudes, afirmam os autores frequentemente são expressas por aqueles que, ao se depararem com uma pessoa cega, não a cumprimentam, não lhe dirigem a palavra; portanto, não possibilitam que sejam percebidos pela sua voz, que é uma das formas pelas quais a pessoa com deficiência visual identifica e reconhece a presença do outro. Quem coloca a pessoa com deficiência visual na invisibilidade possivelmente não acredita na sua capacidade de aprender.

A professora Élide admite que no programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) ainda existem falhas, como o distanciamento entre o prescrito em lei e o que é apresentado nessas Salas. Todavia, as políticas públicas voltadas para a inclusão representam um avanço significativo, pois proporcionam uma maior interação e mediação de todos, não somente os professores que atuam na educação especial, como também toda a comunidade escolar, contribuindo para se alcançar o sucesso na aprendizagem do estudante com deficiência visual.

Tem muita coisa para ser corrigida, em vista do que era, por exemplo, aqui na escola. Eu estou aqui desde 2008, quando começou a funcionar a Multifuncionais. Para o que é hoje, em 2012, que a gente vê, desde os funcionários, como eles recebem esses alunos, como eles conversam com essa família, a orientação pedagógica e os próprios professores (Professora Élide).

Antes da criação da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), a professora Joana trabalhou por dez anos numa instituição filantrópica de educação especial conveniada com a Secretaria de Estado de Educação (SED). Ela destaca as possibilidades de mediação que os recursos didáticos adaptados abrem e como esses recursos passaram a ser mais solicitados tanto da parte da escola como da parte dos estudantes. Isso mostra haver um número maior de estudantes com deficiência visual incluídos na educação básica.

Nas entrevistas, os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) expressam que melhoraram as condições de atendimento em tempo hábil aos estudantes com deficiência visual, uma vez que os recursos tecnológicos adequados estão disponíveis nessas salas, o que favorece a adaptação dos recursos didáticos, procedimento que conquistou credibilidade junto aos professores do ensino regular e aos próprios estudantes, na busca pelo reconhecimento do direito à educação de qualidade.

Sobre a demanda de recursos didáticos adaptados, a professora Joana explicita que

temos visto o resultado desse trabalho, porque em 2008, eu até comentava com a minha colega, nós produzimos um quantitativo mínimo de material, uma vez que fazemos adaptação, transcrição de materiais, além dos atendimentos, produzimos jogos. Muitos materiais são feitos aqui. [...]. Eu estava revendo o histórico para montar o material, comparando: o que foi feito em 2008, 2009 e 2010. No ano passado... é uma evolução muito grande. Isso é o resultado do trabalho.

A adaptação dos recursos didáticos para possibilitar a equidade do ensino é defendida por Santiago, Akkari e Marques (2013). Para estes autores, a equiparação de oportunidades implica todas as pessoas terem acesso aos serviços, nos quais a atitude de não rejeitar, excluir ou discriminar qualquer pessoa por qualquer razão constitui um objetivo. As condições digna de inclusão se trata de um “pilare que desafia a sociedade, as instituições e as pessoas a criarem serviços, programas e desenvolverem atividades e atitudes com o intuito de melhor atender às pessoas excluídas, resguardando sua dignidade humana e o direito inalienável de cidadania de cada um” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 109).

No cenário que estamos vivendo, há um interesse maior por parte dos meios de comunicação no debate sobre a inclusão, como fala a professora Eva, que vê com bastante otimismo a contribuição da mídia. De fato, os meios de comunicação exercem papel significativo na sociedade.

Uma coisa bacana que vem acontecendo e que ajuda esse processo de inclusão é a mídia. As novelas, a televisão vem apresentando programas que mostram informações sobre as pessoas com deficiência. Isso ajuda na sensibilização das pessoas, a respeitarem os cegos, por exemplo, no trânsito, sempre alguém aparece para ajudar (Professora Eva).

Nesse sentido, a colaboração da mídia televisiva pode ser relevante, quando tem a finalidade de trazer mais informações e contribuir para a quebra de preconceitos, divulgando a potencialidade que as pessoas com deficiência visual têm.

Por outro lado, não podemos deixar de questionar (olhar de maneira crítica) a restrição de recursos computacionais com interfaces de acesso amigável⁶⁹ à internet pelas pessoas com deficiência visual, bem como a programação televisiva que facilite o acesso à

⁶⁹ Trata-se de ampliadores e leitores de tela com síntese de voz que facilitam o acesso “aos ambientes digitais para deficientes visuais [...] ampliadores de tela para aqueles que possuem perda parcial da visão e recursos de áudio, tecla de atalho e impressora em braile para os sujeitos cegos” (SOUZA; SANTAROSA, 2003, p. 3).

informação com audiodescrição⁷⁰ para que as pessoas com deficiência visual possam associar a palavra falada à própria descrição das imagens. Percebemos também que os personagens da televisão ou as mídias de informação (computadores e internet) que atuam no papel de cegos ou de pessoas com baixa visão são, em sua maioria representada por atores normovisuais, porque as emissoras abrem pouco espaço para atores cegos atuarem nas telenovelas ou mesmo em outras programações. Isso explicita um processo de in/exclusão, pois, ao mesmo tempo em que esclarece sobre a potencialidade das pessoas com deficiência visual, também pratica a exclusão.

Para Soares (2009), os meios de comunicação têm grande peso na formação de opiniões e na difusão de atitudes sobre os temas sociais. Os profissionais da mídia poderão ajudar a diminuir preconceitos, haja vista têm a capacidade e o poder de divulgar e ampliar o trabalho das associações, escolas e instituições que se dedicam à luta pela inclusão. Conseguir que esses profissionais desenvolvam um trabalho em favor das pessoas com deficiência é uma tarefa complexa e penosa.

De maneira geral, os conhecimentos sobre a deficiência são muito pobres em dados objetivos e em vivências pessoais, estando carregados de estereótipos e preconceitos e requerendo mudanças substanciais (SOARES, 2009). Nesse sentido, os meios de comunicação, sobretudo pelo seu alcance, ainda têm muito a avançar para contribuir para uma potencialização das pessoas com deficiência visual.

Os esforços no entendimento de que a inclusão seja levada a cabo ficam expressos, mais uma vez, nas falas dos professores Eva e Joana, que estão à procura de respostas para um desafio que precisa ser encarado. Percebe-se o entusiasmo dessas duas professoras, que se veem como responsáveis pela mobilização no sentido de convencer os seus pares - professores do ensino regular -, de que a inclusão não é fácil, mas que também não é impossível, o que as impulsiona a criar condições para que todos se sintam menos ansiosos (se sintam assessorados) com a presença dos estudantes com deficiência visual em suas salas de aula.

Mas vai caminhar, esperamos que melhore cada dia. Para isso estamos trabalhando (Professora Eva).

Ainda temos muitas falhas, mas temos crescido bastante. Isso que é o mais importante. Temos buscado acertar (Professora Joana).

⁷⁰ A audiodescrição “é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual [...] por meio [...] de mediação linguística, [...] de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades de acesso à [...] inclusão cultural, social e escolar” (MOTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 5).

Nesse sentido, Sanches (2011) afirma que, a inclusão é uma caminhada com avanços e recuos, um fenômeno inacabado, que exige mudanças essenciais, tal como ver o potencial de cada estudante:

É remover barreiras pessoais, sociais e educativas, [...] de conceber e operacionalizar políticas e práticas que promovam não só a presença de todas as crianças e jovens na escola, mas que apostem na sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, acadêmicas e sociais, que desencadeiem o seu sucesso (SANCHES, 2011, p. 137-138).

Desse modo, a inclusão escolar não pode ser uma bandeira tão somente dos professores que atuam na educação especial. Para Sanches (2011), ascender a uma educação inclusiva é procurar uma cidadania plena, no que ela comporta de direito e responsabilidade em estar com outros e com eles colaborar e aprender, num processo ativo de envolvimento e de tomada de decisões, buscando maneiras de acolher todas as crianças e jovens de sua comunidade.

No entendimento do autor citado, é necessário que haja uma reestruturação das práticas de organização e funcionamento, de maneira que a escola possa responder à diversidade de seus estudantes. Da mesma forma, é importante valorizar e corresponsabilizar todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, destaca-se que os professores de apoio especializado concebem um processo contínuo entre o projeto de integração e a inclusão escolar. Isso porque, quando questionadas sobre o que de fato acontece nas escolas com os estudantes com deficiência visual - aos quais elas dão o apoio especializado -, a professora Élide, que atua por mais tempo nesse atendimento, expressa que, devido à inclusão ser recente, as práticas escolares ainda vêm ao encontro da proposta da integração: *É claro que tem coisa que... mas porque é muito recente a inclusão. Porque antes era só integração* (Professora Élide).

O professor Dionísio, que atua há menos de um ano na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) e no ensino regular, afirma que os estudantes com deficiência visual enfrentam dificuldades quanto ao apoio pedagógico em sala de aula do ensino regular, o que os leva a vivenciar a in/exclusão: *Eu percebo assim, que pelas reclamações que eu vejo dos meus alunos, com relação à questão da inclusão é do apoio pedagógico* (Professor Dionísio).

A falta de apoio pedagógico, entre outras questões, diz respeito ao distanciamento entre os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais e os professores da educação regular. Muitas vezes, o estudante que recorre à Sala de Recursos Multifuncionais, mesmo tendo agendado, precisa esperar porque o professor está atendendo a situações de emergência

ou adaptando o material didático. Além disso, ainda são atendidos vários estudantes ao mesmo tempo com conteúdos diferentes; os professores estão ocupados com a confecção de material escolar adaptado a cada necessidade ou com atendimento à família dos estudantes. Esses fatores sobrecarregam os professores da Sala de Recursos Multifuncionais que precisam caminhar passo a passo com os do ensino regular.

A professora Joana diz que são importantes os momentos de trocas, ou seja, de diálogo com os professores do ensino regular. Esses momentos dizem respeito ao rompimento com “um modelo médico baseado na imperfeição sobre o qual a educação especial foi construída e praticada” (SLEE, 2011, p. 205).

Ao questionarmos os professores do atendimento educacional especializado sobre a caracterização da inclusão escolar, as suas respostas foram “recheadas” do entendimento de inclusão mais amplo, o que não está equivocado, pois a escola é um dos vários segmentos da inclusão social. Como expressam as professoras Eva e Joana:

A inclusão escolar é você estar inserido em toda a sociedade. Não só na escola, no meio social. Eu acho que é você interagir em todo meio social que você tem direito. E eles estão procurando fazer uso do seu direito, no ônibus, eles já estão fazendo. [...] Eu acho que todos estão percebendo o que está acontecendo. Os próprios professores falam que não têm experiências. Mas eles percebem também que é conhecendo os alunos que eles vão se adaptando. Os resultados são vistos, ao conversar com os professores sobre os alunos. Dá para acontecer, dá para incluir, está acontecendo. Devagar, mas está. E acessibilidade, já tem em alguns lugares que a gente vai. E aqueles que não têm, eles estão adaptando. Estão fazendo o possível para mudar essa história (Professora Eva).

Para mim, a inclusão escolar como acho que eu já fui te falando no decorrer da entrevista. Não é o aluno estar somente matriculado na escola comum, porque só isso não garante que ele está incluído. Que seja uma inclusão escolar. Ele tem que estar na escola. Só que ele tem que estar nesse ambiente, se relacionando com os colegas. Ele tem que estar nesse ambiente, aprendendo assim como os colegas. Adquirindo esse conhecimento, se relacionando como o todo mundo. Ele tem que interagir. Ele tem que fazer parte desse ambiente. Ele tem que estar situado nesse ambiente. Ele tem que se sentir seguro nesse ambiente (Professora Joana).

Também segundo a fala de Élidea, a inclusão escolar deve ser permeada pela participação não somente dos estudantes visuais e dos professores, mas também dos estudantes com deficiência visual, ou seja, a participação de todos no processo educativo. Élidea diz isso com muita propriedade, pois, dos seus 22 anos de magistério na rede estadual, há 10 anos dedica-se ao serviço de apoio especializado aos estudantes com deficiência visual, em que, no apogeu da educação integradora, esses estudantes eram orientados a ficarem

quietos num cantinho, para não serem vistos como estudantes que “dão trabalho, incomodam”, muito menos que fracassam na aprendizagem do conteúdo, haja vista que essas eram algumas das razões para que o professor desse destaque à deficiência e justificasse que estes estudantes não se ajustavam às exigências da escola. É isso que percebemos na fala da professora Joana (grifos nossos):

Eu vejo assim: a inclusão escolar do aluno incluso realmente. Não é só ficar na sala como um mero assistente, ou coisa assim. Eu vejo que a inclusão é ele participar, é ele fazer as atividades, é ele participar dos trabalhos em grupo, é ele participar em pesquisa. É, na hora que o professor perguntar, levantar o dedinho e falar. Dar uma oportunidade para ele também. Não como antigamente que ficava jogado em um cantinho da sala, só escutando, esquecido. Eu vejo que a inclusão é ele participar igual os outros alunos. Tanto na sala, como na escola também com a acessibilidade.

Destaca-se nesse contexto, a importância das políticas públicas, pois, ainda que o processo de inclusão seja lento, elas possibilitam uma cobrança por parte dos estudantes e dos professores. Isso de alguma forma, pressiona o poder público a investir na acessibilidade arquitetônica, que faz parte de um plano articulado que necessita de diferentes intervenções, seja mediante os recursos didáticos, seja mediante as adaptações de grande porte que possam favorecer o acesso e o direito dos estudantes de ir e vir com independência, não somente na sala de aula, mas em todo o seu entorno. É isso que podemos verificar na fala dos professores Élide e Dionísio, quando afirmam:

Na minha escola, por exemplo, já tem a pista tátil. Então, não tem mais aquela preocupação. Isso também é uma inclusão. Não só na sala de aula. Mas na escola inteira. Eu vejo hoje que a inclusão realmente está acontecendo. [...] A inclusão realmente está acontecendo. Porque está havendo uma preocupação muito grande de informações, de materiais, de tudo que é necessário. E de cobrança também do trabalho do professor com relação à inclusão do aluno com deficiência, seja ele visual ou qualquer outra deficiência. [...] De repente, está acontecendo mesmo, porque faz tempo que a gente vem ouvindo falar na inclusão. Mas não acontecia muito bem. Não tínhamos material para trabalhar. Nossa! Quando eu comecei, não tinha nem gravador lá. Era tudo na voz. Por isso que eu tenho essa voz [rouca], de tanto ler para o aluno. Era tudo “adaptado”, correndo atrás de aluno (Professora Élide).

A inclusão escolar é você dar oportunidade àquelas pessoas que têm uma certa necessidade especial de poder ter acesso ao conhecimento. E poder também interagir com os colegas da escola (Professor Dionísio).

Fernandes, Antunes e Glat (2007) ponderam sobre a importância das estratégias pedagógicas em sala de aula, tais como: ler o que está sendo escrito no quadro, colocar um

sinizador auditivo para localizar onde estão ocorrendo determinadas atividades, ter bolas com guizo para a prática das atividades desportivas, entre outras. Elas favorecem a participação e acentuam o sentimento de pertença dos estudantes com deficiência visual junto aos demais estudantes.

4.1.1 Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II): relatos de práticas e articulações com o ensino regular

Durante a estada no *locus* da pesquisa, foram registradas no Diário de Campo⁷¹ as atitudes expressas na prática docente. Durante o tempo de permanência na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), onde Eva leciona, foi observada a sua dedicação respeitosa para com os estudantes.

A seguir, relato um dos momentos vivenciados quando o estudante com deficiência visual chamado Pedro⁷² entrou na sala e a professora perguntou-lhe: *Como está indo no trabalho?* e, em seguida, virou-se para mim e disse: *Estou contente! Vi na internet que uma empresa estatal estava selecionando pessoas com deficiência... Eu acho que é pra cumprir as cotas, mas que bom! Inscrevi o Pedro, fui com ele no dia da seleção e ele passou em primeiro lugar. Arrumei trabalho para outra aluna com baixa visão numa rede de supermercado, lá ela arruma as araras de roupa. Eu falo pra eles que por isso tem que estudar, ninguém vai ter dó de gente sem estudo, não.*

Quando a professora afirma “*ninguém vai ter dó de gente sem estudo, não*”, há um resquício da relação de piedade estabelecida na Idade Média com o estudante com deficiência visual e o entendimento de que “qualquer oportunidade” significa inclusão.

Também observamos que, no recreio destinado ao lanche, a professora Eva foi até a cantina da escola e trouxe o lanche para os estudantes com deficiência visual, na própria Sala de Recursos. Interpelei-a sobre o porquê de esses estudantes lancharem na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II). Ela me respondeu: “*Eu acho melhor eles lancharem aqui na sala, é mais seguro. Tem muitos alunos e eles saem correndo, trompam uns nos outros.*”

A professora Eva procura novos espaços para inclusão, como o da inclusão no mundo do trabalho, mas apresenta um sentimento de in/exclusão quando pensa que os outros

⁷¹ Anotações do Diário de Campo referente ao dia 29 de março de 2012, em que permaneci 4 horas no local, no período vespertino.

⁷² Pedro (nome fictício) frequenta o apoio especializado no vespertino da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) na Escola Estadual Mato Grosso do Sul 1 e estuda na EJA no noturno da Escola Estadual Mato Grosso do Sul 2.

estudantes podem trazer perigo iminente para os estudantes com deficiência visual. De alguma forma, limita a inclusão ao impedi-los do acesso e da interação com os demais estudantes no momento do recreio. Isso são resquícios da educação integradora. Com base nos teóricos, podemos afirmar que essa prática da professora é resquício de uma prática segregatória, de piedade cristã.

Glat e Blanco (2007, p. 24) afirmam que “muitas iniciativas denominadas Educação Inclusiva seguem, na realidade, o modelo de integração”. Na mesma escola do ensino regular, Mato Grosso do Sul 1, onde está instalada a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), foi acompanhada a rotina da aula de professora Élide. Observamos que o apoio prestado aos estudantes acontece em pequenos grupos e após o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II). Acompanhamos a saída dos estudantes. Em uma das tardes⁷³ de observações, a professora Élide levou um deles até o ponto de ônibus e disse que era uma aula de orientação e mobilidade, pois, como a família não tem tempo para levá-lo, ela combinou com a família que alguém coloca o estudante no ônibus e ela o busca no ponto de ônibus, e da mesma forma se dá o retorno. A professora aproveita esses momentos para ensinar orientação e mobilidade (OM).

A OM constitui um recurso educacional para orientação espacial e sinestésica que favorece a autonomia da locomoção de pessoa com deficiência visual. De acordo com Felipe (2001), a orientação e a mobilidade estão presentes na vida de todas as pessoas. O autor denomina de orientação a capacidade de perceber o ambiente e de sua localização espacial, isto é, um mapa mental, e de mobilidade, a capacidade de movimentação. Nesse entendimento, afirma que “a visão, normalmente, é o sentido que mais diretamente colabora para nossa orientação e mobilidade” (FELIPPE, 2001, p. 5). O autor menciona ainda a importância dos sentidos remanescentes para a pessoa com deficiência visual, como a audição, o tato, a cinestesia⁷⁴, o olfato e a visão residual.

Dessa forma, o ensino da OM faz parte do apoio especializado na educação dos estudantes com deficiência visual, cegos e com baixa visão, pois requer o aprendizado do uso dos sentidos para obter informações e o controle dos movimentos de forma organizada e

⁷³ Observação realizada no dia 29 de março de 2012, no período vespertino, na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da Escola Estadual Mato Grosso do Sul 1; o tempo de observação registrado no Diário de Campo neste dia foi de 3h30min.

⁷⁴ Cinestesia, palavra de origem grega *kinesis* (ação de mover-se), expressa o sentido pelo qual os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros são percebidos. A oportunidade de o cego se movimentar livremente, melhorando o conhecimento e domínio de sua percepção cinestésica, contribui para elaborar conceitos, quando o espaço é mais amplo (SANTOS, 2004).

eficaz, promovendo a autonomia de ir e vir. Normalmente a aprendizagem da OM dá-se com o uso da bengala e/ou com cão guia.

A professora Élide, ao ser indagada sobre como acontece o apoio especializado, relata que o serviço de atendimento da educação especial na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) é relevante para o sucesso dos estudantes com deficiência visual no ensino regular. Também tem a convicção de que, para eles terem êxito nos estudos, são necessários recursos adaptados, fundamentais na promoção da vida autônoma e independente como complemento da educação desses estudantes.

A referida professora menciona que

a rotina é que o aluno estuda em uma sala regular no contraturno. Por exemplo: Meus alunos são do turno da manhã em uma sala regular e à tarde, frequentam a sala Multifuncionais, duas vezes por semana. Duas horas [...] Então, eles vão lá para a sala, que é para receber todo tipo de ajuda. Porque o aluno “dito normal” já tem muita dificuldade, imagine o aluno com deficiência [...] Ah! E a gente trabalha também com Orientação e Mobilidade. Porque tem muitos alunos que ainda não andam sozinhos na rua. Precisam da mãe, do pai ou alguém que os acompanhe até a escola ou a sala de recursos. Então, a gente faz esse trabalho também. Então a gente ensina a andar na rua, pegar ônibus, sair da escola até a casa, de casa até a escola. A gente tem um horário que faz esse tipo de trabalho com o aluno (Professora Élide, grifos nossos).

Segundo Slee (2011), a política de inclusão nas escolas regulares não é de baixo custo financeiro quando o objetivo é oferecer o apoio necessário a alunos individuais para que estes desenvolvam a sua autonomia. Os estudantes precisam de professores especializados que saibam ensinar em pequenos grupos ou individualmente.

O autor citado ajuda a entender o que representa esse atendimento de apoio a estudantes com deficiência visual, que, devido às peculiaridades e às consequências do não ver, precisam de atendimento suplementar ao aprendizado escolar.

Entendemos que a professora Élide cumpre o papel que Mantoan (2009, p. 35) chama de ordenamento jurídico, o qual prescreve o direito à educação sendo que “os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e de exigí-lo a todo custo”.

Na mesma Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) trabalham os professores Eva, Élide e Dionísio.

O professor Dionísio leciona mais especificamente conteúdos de matemática, física e química. Ao atender dois estudantes com deficiência visual, no primeiro momento, percebe que o que parecia ser um atendimento de apoio suplementar era, na verdade aulas de

reforço, uma vez que o conteúdo escolar que os dois estudantes trouxeram era o conteúdo das aulas do ensino regular do dia anterior, que fora ensinado sem nenhuma técnica ou mesmo sem a instrumentação adaptada para a aprendizagem do estudante com deficiência visual.

Esse descompasso o que se propõe numa escola inclusiva, isto é, possibilitar a emancipação intelectual e não deixar o estudante como mero ouvinte, ficou evidenciado na fala do professor Dionísio, ao descrever um dia de sua aula; além da suplementação dos conteúdos, ele ensina o conteúdo, como uma espécie de aula de reforço.

Geralmente, eu atendo alunos com dificuldades da área de exatas. Então, eu atendo, no caso, dois alunos que trabalham com Matemática. Então, é bem puxado, porque eu atendo geralmente os dois na terça e na quinta-feira. Eu dou apoio, tiro dúvidas, faço ampliação de material para que eles possam ler. Faço geralmente exercícios junto com eles. Peço que eles tragam os exercícios da escola e, quando esses exercícios não estão ampliados, eu amplio aqui na sala de recursos (Professor Dionísio, grifos nossos).

Podemos afirmar, juntamente com Batista e Mantoan (2005), que o serviço de atendimento educacional especializado deve privilegiar a superação daquilo que impõe a limitação da deficiência, por exemplo: do estudante com baixa visão ler em tipos ampliados e/ou com outro recurso que possibilite a leitura, assim como, para o estudante cego, o acesso à leitura em braile. Dessa maneira, o atendimento de apoio especializado “não é ensino particular, nem reforço escolar” (MANTOAN, 2005, p. 18).

Novamente, percebemos que no ensino regular o estudante com deficiência visual vivencia a in/exclusão. Muitas vezes ele está de corpo presente, não tendo acesso, entretanto, à aprendizagem dos conteúdos mediados pelo professor da disciplina com os recursos suplementares. Isso, de certo modo, leva o estudante a permanecer em sala de aula fazendo de conta que está aprendendo para, no contraturno, aprender individualmente na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) com o professor que tem a mesma formação daquele do ensino regular, aliada à capacitação para atender às especificidades da adaptação dos materiais didáticos aos estudantes com deficiência visual.

Nesse sentido, recorro mais uma vez a Slee (2011), que se refere à inclusão como um projeto educacional crítico, ressaltando a ideia de que nossas escolas, que nunca foram projetadas para todos os estudantes, têm uma grande tarefa, pois, enquanto a educação inclusiva estiver atrelada à dicotomização das noções de educação especial e educação regular, estará comprometida. O autor complementa, ainda, dizendo que “a educação especial

é uma tentativa tardia de mitigar o fracasso democrático das escolas regulares” (SLEE, 2011, p. 213).

Dessa forma, a não interação do professor do ensino regular com o estudante cego e/ou com baixa visão inviabiliza o reconhecimento do outro, como sujeito de direitos. Para Oliveira (2004, p. 148), “o Outro na sociedade moderna está representado [...] pela diferença, pela negação, pela depreciação e pela exclusão, por ser alguém que causa ameaças ou mal-estar ao seu grupo social de pertencimento”.

Por esse prisma, o professor Dionísio procura superar as dificuldades que os estudantes trazem despertando neles a esperança da superação. Sobre a esperança, Freire (2011) lembra que professor e alunos podem, juntos, aprender e ensinar uns aos outros, produzindo, assim, uma ação capaz de superar os obstáculos, uma vez que a esperança, para o autor não é um nome e, sim, um verbo que indica ação, pois faz parte da natureza humana, como um ímpeto necessário, uma experiência histórica. Articular os processos de in/exclusão com a esperança apontada por Freire (2011) significa reconhecer que se trata de uma luta cotidiana, um processo sem solução definitiva.

Segundo Sanches (2011), “alguns ingredientes” são relevantes para a possibilidade de inclusão escolar, nos quais o ponto de partida está em acreditar e querer que o ato educativo seja diferente, melhor e motivador, pela reorganização do espaço físico da sala de aula, pela partilha do poder. Acreditar e apostar no potencial dos estudantes, que passam por um ensino e uma aprendizagem em cooperação, em que o professor da classe comum e os próprios estudantes se sentem corresponsáveis pela aprendizagem e a participação ativa de todos os estudantes, é fundamental para uma prática pedagógica inclusiva.

Destaca-se ainda uma preocupação dos professores das duas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II), que foram sujeitos desta pesquisa, expressa na fala da professora Joana sobre a importância do material pedagógico para os estudantes com deficiência visual. Esse material deveria ser utilizado em sala de aula do ensino regular, o que vai além da adaptação de provas e textos do conteúdo.

Essa produção que a gente faz hoje é importante ressaltar assim, que hoje a gente tem conseguido produzir bastante. Assim, digamos, eu considero bastante, porque nós temos o apoio do professor [...] que está aqui com a gente 20 horas, a da professora [...] também, que veio em julho do ano passado para a sala de recursos, 20 horas também. Porque, eu, por exemplo, se estivesse sozinha na sala de recursos, não teria como fazer todo esse procedimento. Porque na segunda, quarta e sexta, nós temos todos os horários de atendimento preenchidos. Nós temos alunos das 7h às 11h10min

e, à tarde, das 13h às 17h10min. E aí na terça, é o dia que é feito esse planejamento para esse atendimento, onde são feitas as atividades, as adaptações necessárias, e a quinta, é esse dia de visitas. Se eu estivesse sozinha, a gente não conseguiria fazer isso. Diante do número de alunos e da demanda que a gente tem recebido, hoje que houve essa evolução na quantidade de materiais do ano de 2008 para hoje, não teria como. Não teria mesmo. Porque assim. O [...] está ali nessa produção. A [...] está ali, como você está vendo, o tempo todo produzindo. E eu hoje fico mais ligada ao atendimento mesmo. Ao atendimento desse aluno. À questão do relatório, do planejamento e das entrevistas. O José e a Maria⁷⁵ na produção, eu faço as orientações com o José também, as visitas nas escolas. E também muitas vezes também a gente senta para planejar juntos. Embora assim, eu que fico responsável pelo atendimento, mas eu sento com o José e a Maria, a gente senta junto, discute as necessidades desses alunos e estrutura esse planejamento. Semanal, quinzenal, a gente pensa junto todo esse processo aí (Professora Joana).

O entendimento dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) vem ao encontro do que prevê o Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - Libras, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

O acúmulo de afazeres, tais como as adaptações de material pedagógico e o atendimento direto a uma grande quantidade de estudantes, dificulta, segundo os entrevistados, o diálogo entre os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) e os da escola regular. Esse diálogo visa a “que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo” (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 24).

Além do acúmulo dos afazeres pedagógicos, conforme consta nas entrevistas, os profissionais precisam lidar com as questões burocráticas, como a elaboração de projetos, registros do atendimento em forma de relatório, formulários que são despachados para várias instâncias da mantenedora, bem como a verificação da matrícula com duplicidade (o estudante precisa estar matriculado no ensino regular e no atendimento educacional especializado).

⁷⁵ Nome fictício dos professores-auxiliares da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da Escola Municipal Campo Grande 1.

Nesse sentido, ressalto a importância, apontada pela professora Joana, da ampliação do quadro de profissionais trabalhando na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), da Rede Municipal de Ensino (REME):

Às vezes o José faz ali na máquina, de repente consegue levar no mesmo dia, ou às vezes, leva na quarta. Só assim, um texto. Uma coisa menor, mas emergencial. Quando é livro em braile, não é produzido aqui. É produzido lá no núcleo. Agora como a Maria veio para cá em julho ela que trabalhava lá na produção do livro. Então ela tem adiantado alguns materiais aqui (Professora Joana).

Para Mantoan (2009), um ensino de qualidade é definido a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que percorrem caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. Fica evidente na fala da professora Joana a necessidade cada vez maior de um trabalho articulado entre as diferentes instâncias responsáveis pela escolarização do estudante, em que as ações e a organização dos professores para dar conta de um trabalho de qualidade vão delineando “as relações estabelecidas no interior da escola [...] quando a lógica da prática educativa é a de incluir todos os alunos. [...] podendo influir para este fundar relações de cooperação, respeito e solidariedade” (ALMEIDA, 2002, p. 72).

4.1.2 Os professores das escolas do ensino regular: o processo de in/exclusão escolar dos estudantes com deficiência visual

Analisemos agora as concepções e práticas da in/exclusão dos professores que atuam no ensino regular na rede pública estadual e municipal e lecionam para estudantes com deficiência visual, a partir das entrevistas e observações dos sujeitos entrevistados.

Segundo a fala do professor Joaquim, que leciona Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Mato Grosso do Sul 2, durante sua vivência como professor lecionou para uma estudante com deficiência visual (baixa visão), nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da EJA. Atualmente, ele leciona para um estudante com deficiência visual (cego) que cursa somente o componente curricular de Matemática, uma vez que este foi aprovado nos demais componentes curriculares, devido ao seu desempenho satisfatório no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O professor Joaquim reconhece a existência da inclusão. Diz tratar-se de “*uma proposta que vem gradativamente ocupando espaço, mas que ainda está muito ligada à*

exclusão”. No entendimento do professor em questão, a inclusão é uma proposta que traz benefícios, mas ressalva que ela precisa melhorar.

Observei que o ambiente em que trabalha o professor citado, a sala de aula, o espaço físico coletivo, não favorece um contato mais próximo com os estudantes. A sala é um antigo auditório com degraus que foi transformado em sala de aula, onde as carteiras estão dispostas em formato de arena. Nesse ambiente, com esta formatação, o estudante com deficiência visual pouco interage com o professor; além do mais, trata-se de uma sala numerosa. Os conteúdos são transmitidos de forma expositiva. Apesar dos obstáculos citados (barreira arquitetônica que favorece a existência de outra barreira, a da mediação professor/aluno), o professor Joaquim se mostrou otimista ao relatar que *“pelo o que eu já tenho vivido e visto, a inclusão, até certo ponto, tem se desenvolvido de uma maneira boa, mas de outro, acho que ela ainda precisa ser melhorada”*.

O professor Joaquim, durante a entrevista, deixa claro que a inclusão escolar não é apenas inserir o estudante com deficiência, que historicamente esteve excluído da sala de aula do ensino regular; a inclusão escolar denuncia o caráter excludente das escolas que ainda ensinam os estudantes de forma homogênea.

Para Machado (2009), numa escola de qualidade os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos estudantes, nem prever quando esses estudantes irão aprender. O professor “deve partir da capacidade de aprender desses alunos com deficiência e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais” (MACHADO, 2009, p. 73).

A segunda professora do ensino regular entrevistada foi Ana. Ela leciona na Escola Mato Grosso do Sul 3, para a modalidade EJA no ensino médio, os componentes curriculares de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna Inglês. Sua sala tem um estudante cego. Sua fala sobre a inclusão vem ao encontro da fala do professor Joaquim, ainda discorre sobre os objetivos da inclusão, reconhecendo que esta possibilita ganhos para o estudante com deficiência visual em todos os aspectos da vida.

Eu acredito que seja para que se acabe com a exclusão. No caso assim, que as pessoas não sejam mais discriminadas. Para que elas tenham as mesmas possibilidades que os alunos “normais”. Que possam participar de um vestibular. Que possam participar de um concurso. Assim, melhorar a condição de vida deles. Em todos os sentidos. Nos aspectos políticos, sociais e econômicos (Professora Ana).

A professora Carolina, também da Escola Mato Grosso do Sul 3, leciona para a modalidade EJA no ensino médio, na qual tem um estudante cego. Em sua fala afirma:

É você ver com outros olhos. É você preparar a mesma atividade, mas de um outro jeito. Respeitar os limites de cada um. Porque mesmo o aluno chamado “normal” pela sociedade, ele também aprende diferente! Cada um tem o seu ritmo. Cada um tem a sua maneira de aprender. Os seus gostos. Um é melhor na Matemática, outro é melhor na História, outro é melhor no Português, outro se dá super bem com línguas. Então, cabe ao professor ver também que ninguém é igual a ninguém. A gente precisa ter essa visão, que ninguém nunca vai ser igual a ninguém. É difícil. Mas eu não vejo que seja impossível incluir. Mas essa inclusão, ela tem que ser... É como eu falei. A gente tem que abrir o coração mesmo. Não é só colocar aquele aluno ali. Ah! Eu aceito porque é uma lei. Porque se eu não aceitar na minha sala... Não. Eu acho que você tem que ter uma boa vontade. Um respeito por aquele aluno (Professora Carolina).

A professora Carolina, antes de ser gravada a entrevista, disse-me que, quando o estudante cego se matriculou na escola, ela participou de uma reunião juntamente com os demais professores que lecionariam para ele. A reunião foi proporcionada pelos técnicos do Núcleo de Educação Especial (NUESP) da Secretaria de Estado de Educação. Embora tenha ficado preocupada em lecionar para um estudante cego, a professora citada reconheceu que aprendeu muito mais do que ensinou. Carolina disse: *“Perguntei para o Pedro o que ele sabia, e ele me disse: tocar música de ouvido no violão. Então, pensei... bom, se ele sabe tocar, violão e cantar é sinal que conseguirei ensinar português.”* Fica expresso, no seu semblante e em seu posicionamento sobre a inclusão, ser a inclusão difícil, mas não impossível, pois a professora demonstra buscar a construção de uma ponte com o seu estudante; no caso, ela aponta a música como possibilidade.

Eu sei que a inclusão é muito difícil mas, eu sou favorável à inclusão. Acredito que todos nós temos a ganhar com a inclusão. O aluno que é “dito normal” pela sociedade que não tem nenhuma deficiência, ao conviver com o aluno cego, deficiente ou cadeirante, eu acredito que na sociedade, ele vai se tornar uma pessoa melhor. Ele vai ver a limitação do outro, vai ver também o que o outro pode fazer, e vai ser útil também pra vida dele. Essa troca de um com o outro. E o aluno que tem... O chamado “aluno especial”, ele também vai ter essa relação de troca com o outro colega. Vai aprender com esse outro colega. Então eu acredito. A gente tem que ter, eu acho, um pouquinho de boa vontade, de paciência. Porque, muitas vezes, é o que falta (Professora Carolina, grifos nossos).

Freire (2011, p. 42) destaca que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se”.

Dessa maneira, a possibilidade da inclusão escolar ser bem-sucedida exige um trabalho coletivo, que requer estreita colaboração e comprometimento tanto da parte dos estudantes quanto dos professores do apoio especializado e do ensino regular.

A inclusão escolar, eu vejo assim, é necessária. Até pela questão da solidariedade, do lado humano da pessoa. Para que essa pessoa que tem a deficiência não se sinta discriminada (Professora Ana).

A professora Ana questiona sobre a necessidade de materialização das políticas públicas, uma vez que elas garantem o acesso e permanência das pessoas com deficiência, pois a falta de investimentos impossibilita o avanço no processo educativo dos estudantes na escola, levando-os à in/exclusão. Denuncia que os investimentos são poucos, mas constituem uma das condições necessárias para o processo educativo dos estudantes com deficiência visual no ensino regular.

*Mas, pela pouca experiência que eu tenho, eu acho que **o poder público tinha que investir um pouco mais.** [...] Então, eu acho que **falta um pouco mais de investimento nessa área. Para que realmente surta efeito. Porque não adianta ter a lei para a inclusão. Ah! Vai lá faz a matrícula, mas o aluno não tem o atendimento necessário que ele deveria ter. Para realmente ele se sentir incluído. Porque, de repente, ele está ali, em uma sala normal que é para fazer a inclusão e ele se sente mais excluído do que se ele estivesse numa sala só para ele** (Professora Ana, grifos nossos).*

A inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual requer não apenas a inserção física junto ao grupo, numa espécie de falsa pertença; requer, isso sim, o oferecimento das condições necessárias para uma inclusão digna. Isso não é tão simples, muito menos se realiza em um curto espaço de tempo, mas não é algo impossível, principalmente quando se tem o compromisso político que deve ser realizado coletivamente, isto é, com a participação de todos.

Sartoretto (2009) destaca que em qualquer experiência inovadora, como é o caso da inclusão escolar, a concretização de projetos pedagógicos inclusivos se depara com vários obstáculos, entre os quais se encontram a ausência de políticas públicas adequadas, escolas sem as mínimas condições de acessibilidade física, a falta de materiais didáticos imprescindíveis ao atendimento voltado para as especificidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Ao analisar a fala da professora Ana, percebe-se o reconhecimento da importância da inclusão. Porém, para que ela seja dignificante, é preciso que haja políticas públicas articuladas que garantam a matrícula, a permanência e o avanço no processo escolar. Para

isso, são necessários investimentos que vão desde os recursos pedagógicos até a capacitação em nível de formação continuada para o professor, fundado nas suas necessidades, e um tempo diferenciado do planejamento para aqueles professores que têm estudantes com deficiência visual incluídos, levando em consideração que esses estudantes necessitam do material escolar adaptado e, sobretudo, um acompanhamento processual realizado pelos professores de apoio especializado, no caso, os professores das Salas de Recursos Multifuncionais que o estudante frequenta no contraturno.

Pode-se afirmar, juntamente com Sartoretto (2009, p. 82), que a ausência desses fatores citados “dificulta e, por vezes, frustra a implantação de práticas inclusivas nas escolas, mas, em nenhum momento, deve servir de pretexto ou desculpa para impedir a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas”.

O professor Sebastião leciona o componente curricular de Educação Física na Escola Municipal Campo Grande 1 e atende três estudantes com deficiência visual nas diferentes turmas do ensino fundamental. Destes três, um é cego e cadeirante (com professor auxiliar) que está no 4º ano; um estudante é cego no 5º ano; e um é cego no 9º ano, sendo que, além dos estudantes cegos, o professor atende nessa turma do 9º ano mais dois estudantes surdos com apoio do professor intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Para esse professor, a inclusão é legítima, pois contempla todos os estudantes independentemente de suas deficiências, e, sobretudo, abre as portas para o convívio num espaço social chamado escola, em que, por mais que se tenha historicamente negado ser ele um espaço plural, a diversidade sempre esteve presente. Ela apenas foi invisibilizada e ocultada por aqueles que não acreditam numa escola em que todos os estudantes têm diferentes formas de aprender.

A inclusão, eu acho que ela é válida. Fazer com que as pessoas com algum tipo de deficiência estejam ali no cotidiano. Que a sociedade aceite como uma coisa que pode acontecer com qualquer um (Professor Sebastião).

Nesse sentido, Fávero, Pantoja e Mantoan (2004) afirmam que um ensino que objetive contemplar e acolher todos os estudantes não poderá ser prejudicial a ninguém. Uma escola em que todos os estudantes sejam bem-vindos tem como compromisso educativo ensinar não apenas os conteúdos disciplinares, mas também os conhecimentos para formar pessoas capazes de viver em um mundo plural. Ela requer de cada membro da comunidade escolar experiências do cotidiano vivido e compartilhado, que só se aprende no contato, no reconhecimento e na valorização das diferenças. As autoras afirmam ainda que o “reconhecimento potencializa a educação escolar, em seus objetivos e práticas, e, assim,

também é mais um meio de aprimoramento do ensino para todos os alunos” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004, p. 26).

Diante do exposto, vale a pena lembrar que a presença dos estudantes com deficiência visual oportuniza transformações fundamentais nas práticas do dia a dia escolar, até porque de “nada adianta transmitir conteúdos sem significado, descontextualizados da experiência de vida do aluno e que rapidamente serão esquecidos” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004, p. 46).

O professor Sebastião compreende que a inclusão não é algo que acontece rapidamente, pois envolve uma mudança cultural, uma vez que as pessoas precisam desconstruir o preconceito que está cristalizado, e isso demanda informação, convivência com os diferentes e o reconhecimento de que somos todos diferentes.

E a inclusão, ela é um processo longo. Não é uma coisa que acontece da noite para o dia. Como eu já falei. Esse preconceito até já está embutido na cultura. Até na maneira de ser da sociedade. E hoje, devido a esse processo de inclusão, a sociedade está se adaptando para receber essas pessoas. Só que esse é um processo demorado, porque você mexe com a maneira das pessoas agirem. Por exemplo. Uma lei que entrou em vigor em Campo Grande há pouco tempo, que é essa das calçadas. De ter o passeio na calçada. Causou muito transtorno. Muita gente reclamando. Porque muita gente levou autuação, porque a calçada estava irregular. Só que isso aconteceu porque a sociedade ainda não percebeu que existem pessoas que necessitam disso aí para ele poder ganhar uma independência (Professor Sebastião).

A fala do professor Sebastião vem ao encontro do que afirma Slee (2011) quando defende a ideia de que o processo histórico, como a inclusão, por exemplo, envolve o modo como as pessoas são situadas, suas trajetórias sociais e educacionais. A educação inclusiva torna-se um campo da política cultural que visa à reconstrução social e à ampliação “de direitos”. O autor empresta o entendimento de direito ampliado de Bernstein (1996 apud SLEE, 2011, p. 204), que é “o direito aos meios de compreensão crítica e às novas possibilidades”.

Outros segmentos sociais, além da escola, vêm se preocupando com a inclusão, possibilitando uma revisão de atitudes como bem lembra o professor Sebastião ao falar sobre o projeto de acessibilidade nas calçadas com a exigência de instalação de sinalização tátil. Embora esta esteja sendo instalada de forma, muitas vezes, inadequadas, ainda assim leva as pessoas a perceberem que existe um público que necessita também se locomover com segurança e que se vale de outras formas de informação. A conquista do mesmo direito de se locomover das pessoas normovisuais tem efeitos positivos para todos:

As leis que, mesmo sendo incompreensível por muitos, lentamente, possibilitam uma reflexão sobre o direito do outro. Para que ele possa fazer as suas coisas sem estar sempre dependendo de alguém. Então, para a sociedade ainda é uma coisa que não foi aceita totalmente. Ainda não entenderam o porquê dessas coisas. Então, é um processo lento que nós vamos chegar lá (Professor Sebastião).

O professor Sebastião afirma também não ter conhecimento teórico a respeito da educação dos estudantes com deficiência visual. No decorrer da entrevista, porém, disse que, durante sua formação inicial, teve um semestre com duas horas aulas semanais de teorias que tratavam da temática da inclusão, o que considera insuficiente, como ele mesmo disse: *“Longe de ser o ideal ou o suficiente para eu poder trabalhar com a pessoa com necessidade e conseguir fazer um trabalho bem feito, a gente faz o melhor que a gente pode”*.

A falta de informação e o quantitativo de alunos⁷⁶ levam o professor Sebastião a defender a necessidade de um professor especializado para ajudar no ensino dos estudantes com deficiência visual em suas aulas.

Aí me falta um pouco de conhecimento teórico nessa área. Eu acho que, de repente, um aluno com uma necessidade, se ele tivesse um acompanhamento mais específico, ele conseguiria progredir um pouco mais rápido. Eu não digo tirando ele da sala. Mas assim, ele na sala. Mas com uma pessoa que conseguisse realmente acompanhá-lo na sala. Eu acho que ele teria um rendimento melhor. Só que é assim. Eu estou falando sem um conhecimento teórico do assunto (Professor Sebastião, grifo nosso).

Isso ocorre apesar da alternativa de inserção de outros professores especializados ser frequentemente utilizada e solicitada por vários professores do ensino regular, devido às condições do trabalho educativo: superlotação, dificuldades de aprendizagem, cobrança de melhoria de índice de aprovação, ausência de formação para o atendimento, poucas condições de acessibilidade da sala de aula e recursos didáticos precários, entre outros.

Em relação à inclusão dos estudantes com deficiência visual que não têm outras deficiências associadas com a falta da visão, os recursos pedagógicos adaptados, as orientações e o assessoramento do apoio pedagógico especializado aos professores do ensino regular - neste caso, as Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) -, os instrumentos pedagógicos (reglete, punção, sorobã, computador com sintetizador de voz) e um número menor de estudantes nas salas de aula podem contribuir para o aprendizado escolar com maior autonomia do estudante.

⁷⁶ Isso se refere ao número excessivo de estudantes com diversas deficiências na mesma turma, sendo que, em uma turma com 38 estudantes, 2 são com deficiência auditiva (surdos) e 1 com deficiência visual (cego).

Para compreendermos como os estudantes com deficiência visual aprendem junto com os normovisuais, valemo-nos dos escritos de Silva (2004). No artigo intitulado “Uma razão tátil?”, é explicitado que a falta da visão não impede a pessoa de interagir com o seu entorno, pois a incapacidade da visão não pode ser interpretada como a “a privação do saber, ou da sabedoria. [...] podemos creditar ao cego a possibilidade de estudar, investigar e teorizar acerca de qualquer domínio do conhecimento humano, desde que se criem instrumentos, ferramentas, que facilitem o seu acesso ao saber” (SILVA, 2004, p. 58).

O reconhecimento dos professores do ensino regular em relação à inclusão dos estudantes com deficiência visual pode ser um caminho para a convivência com esses estudantes e, sobretudo, uma oportunidade de compreender a maneira como esses estudantes desejam serem vistos, como seres capazes.

A professora Carolina concebe a participação extraordinária do estudante com deficiência visual em sua aula, ao afirmar que

cada vez eu vejo que o aluno com a deficiência, ele quer buscar, quer correr atrás. O Pedro [estudante cego], é um menino que quer estudar, quer vencer na vida, conta do seu trabalho e da vida. Então isso é muito, faz com que os colegas cresçam, quanto eu que dou aula para ele também.

Ao falar isso, a professora aproxima-se da afirmação de Backes e Pavan (2011, p. 117), que é preciso “perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliar diálogos, inter-relações, ou seja, construindo o processo educativo democrático, proporcionando a inclusão digna de todos os grupos sociais, sem discriminação”.

A professora Ana detecta um esforço e um interesse maior do estudante com deficiência visual em comparação com os normovisuais.

Como eu já disse, às vezes esse com deficiência tem mais interesse que aquele que não tem nenhum problema. Ele se esforça mais. Ele tem mais vontade de aprender. Eu vejo essa diferença (Professora Ana).

Ao lançar o olhar para e sobre os professores a partir de suas falas e do que se pode apreender do cotidiano a partir dos registros das observações durante a estada com os professores, podemos perceber o quanto o estudante com deficiência visual vem conquistando espaço. Como escreve Lins (2004, p. 40):

A educação inclusiva é, sem dúvida, um meio excelente de proporcionar aos portadores de limitação a oportunidade de os mesmos procurarem ocupar seu lugar na cultura, seu reconhecimento enquanto sujeitos, sua posição de desejantes. Na medida em que dá os meios para o portador de limitação

acessar a produção humana, possibilita a convivência entre ele e os demais educandos e oportuniza se contemplar além da limitação, produz-se como resultado o reconhecimento de um sujeito que se expressa.

O processo de in/exclusão faz parte do convívio, pois tanto os professores vêm percebendo as diferenças, num processo da incompletude, quanto os estudantes com e sem deficiência se solidarizam evidenciando a soma de esforços coletivos para que a inclusão aconteça de forma processual. Embora possam observar que é um processo tensionado, a cada dia surgem desafios em que os professores e estudantes com deficiência visual buscam responder às novas situações do processo educativo. Como expressa o professor Joaquim, que leciona pela primeira vez para um estudante cego a disciplina de Matemática:

E aí, quando eu me vi dentro da sala de aula, vendo o Hugo⁷⁷ cem por cento sem visão, no momento eu fiquei preocupado. Mas pela desenvoltura do Hugo, eu vi o que mais me chamou atenção nele, e que acrescentou essa vontade de ajudar, foi a força de vontade dele (Professor Joaquim).

Nesse entendimento, percebe-se que a escola é um espaço em que os múltiplos saberes são evidenciados, quando se tem abertura para a socialização entre as pessoas da comunidade escolar, cuja consequência é a possibilidade de novos conhecimentos.

Sanches (2011) defende a ideia de que o processo de inclusão é dinâmico e inacabado, e nele todos têm a ganhar.

A autora citada defende, sobretudo, o direito inalienável de ser incluído na sua comunidade de pertença, em que a família, a escola e outros espaços da comunidade local são alargados como elementos constituintes. Cada um deve contribuir para a sua dinâmica, desenvolvimento e prosperidade, assumindo o papel de corresponsável.

Esta dinâmica de procura de respostas para os desafios que a educação inclusiva “impõe” vai obrigar, necessariamente, a uma atitude de experimentação de novas práticas, à reflexão sobre elas e o melhor jeito de adequar as estratégias ao grupo, beneficiando, assim, todos os alunos (SANCHES, 2011, p. 139).

Durante a observação no local em que o professor Joaquim leciona a disciplina de Matemática, foi possível perceber a rotina da sala de aula em que o estudante faz parte do corpo discente. Sua participação e interação com os colegas faz com que ele se sinta incluído e sinta na escola como um lugar de convívio prazeroso. O professor Joaquim expressa seu

⁷⁷ Nome fictício do estudante com deficiência visual (cego).

relacionamento e a vontade de ajudar, pois percebe no estudante a dedicação e o desejo de conquistar novos espaços sociais.

O desejo de contribuir para a aprendizagem de forma que o estudante Hugo possa de fato aprender leva o professor Joaquim a encontrar, junto com o estudante, metodologias simples e práticas que podem ser significativas para os estudantes com ausência da visão.

O querer, a alegria dele, a visão que ele não tinha naquele momento, quando eu o conheci. Não era aquilo que limitava ele crescer, cognitivamente, nem pessoalmente, socialmente. Isso não impede ele. Na verdade, entre aspas, de viver a vida dele. Porque na verdade, ele é uma pessoa normal. Ele não tem visão, mas tem os mesmos objetivos, as mesmas metas de crescer socialmente, agora se candidatando a vereador para 2012. Então assim, quando eu cheguei e me deparei com essa situação, eu tive um certo medo. De talvez não superar a expectativa do que ele queria. E aí eu vi que ele começava a gravar minhas aulas com o gravador dele. Aí eu falava um pouquinho mais alto. E aí, ele perguntava de novo se eu podia repetir que ele queria gravar. E aí em outro momento, eu descia, ia falar com ele, sentar um pouco do lado dele. Porque aí ele escreve. [...] na aula de geometria, eu pegava na mão dele. Colocava algum objeto na mão dele, fazia ele sentir. Eu fazia desenhos segurando a mão dele para ele ter uma noção do que estava sendo apresentado naquele momento da aula. E depois disso, aí ele percebeu sozinho que era melhor para ele, não só escrever em braile, mas agora ele gravava as aulas, porque ele percebeu que a minha fala e o modo que eu comecei a ensinar com ele, um ensino diferenciado, mais próximo dele, ele percebeu que ele pegava com mais facilidade. E ele gravava mentalmente tudo que eu falava. Apesar do gravador, mas ele lembrava da minha fala (Professor Joaquim).

Segundo o professor, sua formação inicial não possibilitou um conhecimento específico de como lidar com o diferente na sala de aula. Todavia, sente-se amparado pela presença, na escola em que leciona, da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II). Isso acontece por meio de visitas pedagógicas para a orientação inerente aos recursos didáticos pedagógicos a serem adaptados para o aluno com deficiência visual, tais como: instalação de programas com sintetizador de voz no *laptop* utilizado em sala de aula, gravação digital dos textos que o aluno utiliza em sala de aula, metodologias de ensino, transcrição do texto de braile para tinta e de tinta para braile, relacionamento entre professor e aluno com deficiência visual, evidenciando um trabalho coletivo.

Hoje, por exemplo, sempre eu estava fazendo provas especiais para ele, diminuía um pouco das questões, tirando um pouco da gravidade, não perdendo o conteúdo. Mas nessa última prova, a professora que transcreve em Braille, ela veio e perguntou se eu tinha uma prova especial, aí ela veio e digitou na máquina, só que aí eu falei: Não, professora Eva, não vai precisar. Porque ele já tinha aquele conteúdo em mente. Então, ele pegou uma prova normal para fazer. Que é de geometria plana. Normal. Então

assim, o que eu quero dizer com isso? Que no início houve uma certa dificuldade. Tanto na minha parte, como na dele. Mas depois nós dois conseguimos nos entender, ele participa não só da sala coletiva, mas também individual⁷⁸. Aí ele vai para a cabine, conversa, discute as questões. Às vezes a gente vai ler, aí eu digo, olha [...], não estou entendendo. Eu estou feliz por ter conhecido o Hugo, e ir superando nossas expectativas (Professor Joaquim, grifos nossos).

As dificuldades que o professor Joaquim ainda encontra em sala de aula junto ao estudante com deficiência visual, em particular o estudante cego, que utiliza um sistema de escrita representada por códigos em alto relevo, o braile, o qual não tem nenhuma semelhança com a escrita a tinta, são recorrentes, pois trata-se uma grafia restrita às pessoas com cegueira, aos professores especializados e aos membros da família que se interessam em aprender. Por outro lado, não há documento que determine a obrigatoriedade do professor do ensino regular aprender a grafia braile.

Para Oliveira (2009, p. 175), um dos problemas que os estudantes incluídos ainda enfrentam na sala de aula é

o despreparo dos professores no que diz respeito à importância do Sistema Braille para a verdadeira inclusão educacional dos alunos cegos. Isso os leva, muitas vezes, a não incentivar o uso desse sistema e, o que é ainda mais grave, em alguns casos chegam a desestimulá-los nessa utilização, privilegiando recursos que não lhes trazem as mesmas vantagens, especialmente no estudo de Matemática, Química, Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras.

Em decorrência da não obrigatoriedade da capacitação do professor do ensino regular que tem em sua sala de aula estudantes com deficiência visual, é assegurado o apoio do professor especializado da educação especial com ênfase no ensino para estudantes com deficiência visual (com cegueira e/ou com baixa visão).

Profeta (2007) argumenta que é importante ao estudante com deficiência visual ser orientado a seguir as regras da sala de aula, assim como os demais estudantes, cumprindo as mesmas regras disciplinares e sendo estimulado a participar de todas as atividades do cotidiano da escola. O professor regente pode e deve, se for necessário, solicitar orientação e apoio do professor especializado que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) e/ou em instituições especializadas, que é conhecedor das especificidades para adaptar materiais didáticos, fazer a transcrição da grafia braile para a escrita em tinta, como também a

⁷⁸ A modalidade da Educação de Jovens e Adultos na unidade escolar na qual o professor entrevistado trabalha ocorre em um centro de Educação de Jovens e Adultos, onde o estudante, além das aulas com os demais colegas - que são denominadas de aulas coletivas - tem o atendimento individualizado da unidade escolar, mediante solicitação e agendamento de sua parte.

transcrição da escrita em tinta para a grafia braille. Sobretudo, o professor do ensino regular deve ter assegurado o direito a receber sugestões sobre as atividades específicas a serem desenvolvidas com a finalidade de melhor atender o estudante com deficiência visual.

A professora Carolina expressa que os estudantes de sua turma, por já se conhecerem e serem uma turma com idade adulta, têm os mesmos objetivos ao cursarem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos: suplantam o tempo de exclusão sofrido na infância. Eles demonstram interesse em aprender e se respeitam mutuamente. Os estudantes, embora apresentem dificuldades com os conteúdos do componente curricular de Língua Inglesa e da Língua Portuguesa, buscam superar os obstáculos, não faltando às aulas e, principalmente, não discriminando uns aos outros.

Bom. É uma sala que eles já estudaram o ano passado juntos, e esse ano também. É uma turma com idade um pouco mais avançada. Por isso, eles estão fazendo EJA. Deixaram de estudar há um bom tempo. Agora estão retornando. Então, são donas de casa. Pessoas que trabalham no comércio, então, querem terminar o Ensino Médio. E algumas até pensam em dar continuidade nos seus estudos. É uma turma interessada. Assim, eles têm muita dificuldade na Língua Portuguesa, na Língua Inglesa. Mas são bem interessados no conteúdo. Não é uma turma muito faltosa. E isso facilita a aprendizagem no nosso dia a dia também (Professora Carolina).

Como podemos observar na fala da professora Carolina, a inclusão escolar passa pelo convívio, e, no caso do estudante cego em turma de EJA, há uma maior interação com os colegas, pois todos se sentem diferentes e nessa diferença há uma sensação de igualdade, de serem adultos e partilharem dos mesmos interesses. Embora a professora perceba que os estudantes têm dificuldades, o fato de eles terem afinidades não se configura como um empecilho para a inclusão do estudante com deficiência visual.

Concordamos com Brito (2004, p. 45) sobre a importância de todos os estudantes sentirem-se acolhidos, “para que aqueles que ingressam na escola tenham o direito de lá permanecer e aprender. Somente assim estará se construindo uma escola especial, especial para todos”. A autora também ressalta ainda que

é essencial que a escola torne-se um lugar especial. Especial para todos que nela ingressam. Que as diferenças possam ser reconhecidas e valorizadas. Que as experiências e as trocas favoreçam o enriquecimento técnico, profissional e humano dos atores sociais envolvidos - alunos, docentes, técnicos e comunidade em geral. (BRITO, 2004, p. 44-45).

Pode-se observar que em algumas escolas, como as Escolas Municipais Campo Grande 1 e 2 e a Escola Estadual Mato Grosso do Sul 2, os espaços físicos da sala de aula

favorecem a exclusão. Isso porque as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula, entre as quais está a superlotação, não possibilitam transitar entre as carteiras para haver maior interação com os estudantes, e o espaço é abafado, isto é, muito quente, pois as janelas (estilo basculantes) não proporcionam ventilação adequada.

A professora Sara leciona na Escola Municipal Campo Grande 2, no ensino fundamental, para uma turma do 1º ano que tem um estudante cego, além de outro com baixa visão na turma do 9º ano. Leiamos o depoimento da professora:

*Bem. Hoje dia 22 de março, nós tivemos uma aula sobre a pré-história, sobre a expressão deles. O trabalho dos alunos, assim... Como eu posso dizer? Assim, eles me surpreendem. Faltam algumas questões. Mas isso sou eu que tenho que passar para eles. **A questão assim que a gente tem muita dificuldade, todos os professores de todas as áreas, é que são muitos alunos e eles acabam sendo muito agitados.** Indiferentemente se são especiais ou não. Então às vezes a gente perde ali uns 15 ou 20 minutos só para organizar a sala para ter a atenção deles. Esse tipo de coisa acontece todo dia. Então, isso é uma coisa assim, que aqui nessa escola, eu tenho o apoio da equipe técnica com relação a isso. Eu tenho esse apoio. Mas eu já trabalhei em escolas que a gente não tinha apoio nenhum e às vezes tinha que ir levando, e isso prejudica (Professora Sara, grifo nosso).*

Em uma das aulas observadas no componente curricular de Arte, embora a aula seja esperada e desejada pelos estudantes, o espaço físico lotado dificulta maior interação da professora com a turma. A professora disse que

no primeiro momento os colegas, quando perceberam que ele tinha deficiência visual, pois ele é muito tímido, alguns não se aproximavam, mas só foi de início, e hoje os colegas respeitam a deficiência visual e inclusive sabem que ele é o único aluno que usa boné, que é por conta de sua deficiência devido à claridade, esta atrapalha, e que não é por vaidade ou por moda (Fala informal da professora Sara, no término da tarde durante o período de observação, dia 22 de março de 2012).

O que a professora Sara disse sobre a necessidade de pequenas adaptações para o estudante foi evidenciado pelo diretor-adjunto em nossa primeira ida à escola⁷⁹, quando relatou que “o menininho do 9º ano do Ensino Fundamental se senta na primeira carteira e usa boné porque a claridade atrapalha”. Citou que “recentemente tinha entrado um coordenador na escola e foi na sala e chegou e deu uma bronca nele porque é proibido usar

⁷⁹ Escola Municipal Campo Grande 2, em que observei atentamente durante 2 horas a rotina dos dois estudantes com deficiência visual, sendo uma com cegueira, que denominei de Lourdes, e Clovis, com baixa visão. Registro no Diário de Campo do dia 20 de março de 2012.

boné, e que depois que ele foi informado que o menino era um aluno deficiente visual com baixa visão”.

As palavras da professora Sara nos remetem aos estudos de Santomé (2011) a respeito de um modelo de justiça que valoriza o reconhecimento dos diferentes, numa perspectiva sociopolítica que apresenta conceitos e uma linguagem mais respeitosos no tocante à inclusão.

Uma educação inclusiva deveria promover a igualdade e colaboração. Nas duas últimas décadas, esse tipo de educação tem experimentado um progresso substancial, pois agora temos uma primeira geração de adolescentes que, em geral, sabe como interagir com pessoas com necessidades especiais porque eles aprenderam e interagiram com ela nas mesmas salas de aula (SANTOMÉ, 2011, p. 86).

Ainda durante a aula de Artes na sala de aula da turma do 9º ano do Ensino Fundamental onde estuda Clovis, observa-se que ele senta na primeira cadeira, próximo à mesa da professora. O conteúdo da aula tratava da imagem em profundidade, mas, devido ao fato de Clovis ser um estudante com baixa visão, a professora já havia proposto na aula anterior que ele levasse argila para trabalhar de forma adaptada. Pelo fato de ele não enxergar, a noção de imagem em profundidade no papel fica de difícil percepção.

O que verificamos nesse caso foi a falta de recursos, pois ainda que o estudante tenha acesso aos livros em tipos ampliados e aos cadernos com pautas mais escuras e largas, a escola não dispõe de recursos para a aquisição de outros materiais para as aulas de Artes e Educação Física, por exemplo.

A grande dificuldade não é de se relacionar com o aluno, porque ele é muito participativo, ele é muito interessado e que ele mesmo busca, ele contribui, ele mesmo sugere a melhor maneira que ele possa aprender, como no caso da argila, mas que falta recurso e que a escola não tem e que não vem recurso específico para que possa fazer adaptação do material mais rico e que possa interagir melhor, que vem o material para ele, no caso caderno com pautas ampliadas e também os livros dele, é feito adaptação com tipo de fonte ampliada, mas que não vem um material de apoio, EVA, argila, outros tipos de material, os mapas, também talvez até por desconhecer onde poderia ser feito esse material, no caso, nos mapas, fazer adaptação das gravuras. O trabalho poderia ser um pouco melhor em sala de aula para que ele pudesse interagir melhor com a arte (Professora Sara).

Na aula de Artes regida pela professora Sara, no dia 22 de março de 2012, observei que o estudante Clovis tem dificuldade visual para enxergar detalhes e copiar do quadro a uma distância de mais de 1 metro. Por isso, senta-se na primeira fila de carteiras, o

mais próximo possível do quadro. Um dos recursos que a professora vem utilizando é escrever o conteúdo no quadro com o giz colorido e letras grandes. Além disso, ao mesmo tempo em que a professora escreve no quadro, fala o que está sendo escrito, para facilitar a interação desse estudante. Além disso, ao lado de Clóvis senta uma colega que o ajuda naquilo que ele não consegue acompanhar, uma vez que o estudante com baixa visão necessita de um tempo maior que os estudantes normovisuais.

Diante do exposto, a denúncia da professora no que diz respeito à inclusão escolar, na prática do cotidiano, vivida pelos protagonistas desse processo, tanto professores como estudantes, transita no mesmo entendimento de Machado (2008, p. 136): “A atual política educacional defronta-se com a falta de estrutura, respostas e preparo dos profissionais para tornar efetiva e sem traumas a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino.”

Segundo Souza (2004, p. 77) “a inclusão acontece nos pequenos gestos de cada um”, o que corrobora o entendimento de que “a inclusão é uma sequência de acontecimentos anônimos, muitos dos quais não aparecem na mídia, eles não são dados a serem conhecidos, mas são fundamentais para que uma pessoa cega se sinta sujeito, se sinta incluída” (SOUZA, 2004, p. 71)⁸⁰.

Ao término da aula, atentei para a acessibilidade do estudante com baixa visão. No retorno da escola para casa, percebi que, embora seja uma criança lacônica, mantém vínculo de amizade que possibilita a sua interação de maneira tranquila. Além de ter a companhia da mesma colega que senta ao seu lado na sala de aula, locomove-se com independência e sem o uso da bengala. Fui informada pela professora Sara que a colega do estudante em questão mora próximo à casa de Clovis.

Santomé (2011, p. 86) afirma que

as crianças com necessidades especiais têm, por sua vez, se beneficiado da participação neste mesmo contexto, graças à grande variedade de estímulos que oferece, ao passo que os demais alunos passam a entender que as pessoas com necessidades especiais são não só muito mais capazes do que se poderia esperar, mas devem também enfrentar uma série de injustiças adicionais ao longo de suas vidas.

Na escola, mesmo com inúmeros obstáculos à inclusão, acontecem experiências significativas, o que leva a acreditar ser ela um dos espaços privilegiados para que a inclusão aconteça, porque todos passam por ela. Mas ela não pode assumir isso sozinha; é uma

⁸⁰ Joana Belarmino de Souza é professora da Universidade Federal da Paraíba, com deficiência visual (cega de nascença).

responsabilidade da sociedade e de outras instituições, que as desigualdades sejam questionadas. Percebemos que cada professor vai, juntamente com a escola construindo o processo pedagógico, objetivando a inclusão de todos.

O professor Sebastião, que leciona na Escola Municipal Campo Grande 1 o componente curricular de Educação Física para o ensino fundamental, relata o seu trabalho da seguinte forma:

Eu procuro sempre estipular a rotina. O aluno já sabe o que vai acontecer na aula. Desde a hora que chega na sala, a chamada, o registro que tem que fazer do dia. A troca de roupa. Os alunos com deficiência também têm que trocar de roupa. Trazer uma roupa apropriada para a atividade física. O dia que nós vamos para a quadra, alongamento para depois entrar na atividade principal. E no dia em que os alunos com deficiência, com necessidades, estão participando, aí a gente procura fazer algumas adaptações nas atividades para atendê-los também. Mas nem sempre é possível. Não são todas as atividades que a gente consegue adaptar. Mas na grande maioria das vezes, conseguimos. Algumas coisas (Professor Sebastião).

Nesse sentido, Sartoretto (2009) defende a ideia de que a inclusão só é possível nos espaços em que as diferenças ocupem um espaço de direito e de fato para existirem da forma que a diferença as apresenta, sobretudo nos espaços em que as práticas pedagógicas vivenciadas possibilitam oportunizar a todos os estudantes - com e sem deficiência - aprenderem de acordo seu ritmo e os saberes já adquiridos anteriormente.

Discutir e propor alternativas para consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a escola é o local privilegiado, e muitas vezes único, onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, qualquer que sejam suas limitações, podem fazer a experiência fundamental, e absolutamente necessária, da cidadania, em toda a sua plenitude (SARTORETTO, 2009, p. 80).

Com isso, finalizamos este item que trouxe as falas dos professores com o apoio dos interlocutores que discutem a in/exclusão educacional. A seguir, aproximaremos as falas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e dos professores do ensino regular, no que diz respeito à in/exclusão dos estudantes com deficiência visual na educação básica.

4.2 A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (TIPO II) E OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

A inclusão dos estudantes com deficiência visual no ambiente escolar requer que os membros que dele fazem parte interajam não somente entre si, mas sobretudo com os segmentos envolvidos, com engajamento e conhecimento das especificidades pedagógicas de que os estudantes em questão necessitam. É no diálogo que “cada um dos interlocutores apresenta-se com toda a sua bagagem plena de significados e experiências diferentes” (MACHADO, 2008, p. 65).

As professoras Eva e Élide esclarecem que os primeiros contatos com os professores das escolas do ensino regular em que os estudantes com deficiência visual estão incluídos não são tão simples. Mas as relações vão se estreitando a partir do momento em que os professores e demais funcionários vão convivendo com os estudantes em questão, com o apoio do professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Os professores do ensino regular sentem-se mais tranquilos e passam a ver o professor de apoio como um companheiro com quem podem contar para dividir suas angústias e suas vitórias.

As professoras Eva, Élide e Joana também explicitam que, entre as tecnologias digitais, o telefone favorece essa aproximação. Os esforços para um diálogo entre os profissionais envolvidos no processo de in/exclusão, visando um melhor atendimento escolar, são percebidos pelos próprios estudantes. Isso, só foi possível a partir da transformação das Salas de Recursos em Sala de Recursos Multifuncionais e/ou implantação das referidas salas com recursos tecnológicos que possibilitam maior interação entre os professores que atuam nelas e os professores do ensino regular, a família e o próprio estudante com deficiência visual.

Os depoimentos a seguir, das professoras Eva e Joana, mostram a importância dessa relação:

*No início, é um pouquinho complicado. Mas depois que a gente **começa a frequentar a escola, trocar e-mails, telefone, funciona**. É bem satisfatório. E eles se colocam à nossa disposição. E a gente se coloca também à disposição deles, tem funcionado (Professora Eva, grifo nosso).*

A gente sempre dá um jeito. Deixa telefone, e-mail pessoal, celular mesmo. Muitos professores mandam as coisas por e-mail para a gente. Para fazer para aquele aluno, muita coisa assim. E a gente faz, envia respostas por e-mail, por telefone. Quando precisa se encontrar, a gente se comunica dessa forma. O professor manda por e-mail. Então a gente faz isso para atender todo o mundo. Porque o nosso objetivo é atender todos,

independente dos que são aqui da escola Campo Grande 1. Porque os doze, hoje, são nossos alunos. São os quatro matriculados aqui na escola Campo Grande 1, mas todos são nossos alunos que utilizam a Sala de Recursos Multifuncionais. Então a gente quer que todos sejam atendidos com a mesma qualidade (Professora Joana, grifos nossos).

Santarosa e Conforto (2012) apoiam a utilização de tecnologias assistivas na promoção de práticas para qualificar processos de Atendimento Educacional Especializado. Da mesma forma, os sujeitos desta pesquisa reconhecem que os meios de comunicação favorecem a interlocução com os professores do ensino regular. Segundo os autores, “[...] principalmente, quanto à possibilidade de esses recursos tecnológicos atuarem como interfaces de inclusão sociodigital na escola e para além dos muros da escola” (SANTAROSA; CONFORTO, 2012, p. 77).

Também foi possível perceber que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) que atuam nesse serviço de apoio especializado têm formação superior, isto é, são licenciados e receberam, pelo CAP - DV/MS⁸¹, capacitação para o uso das tecnologias assistivas voltadas ao acesso amigável para os estudantes com deficiência visual.

Para um melhor atendimento no apoio especializado visando à suplementação dos conteúdos, a carga horária dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) precisaria atingir 40 horas semanais, devido à intensidade do trabalho, à preparação do material e às visitas de assessoria aos professores do ensino regular que lecionam para os estudantes com deficiência visual. Um dos casos a ser observado em relação à carga horária é o da professora Élide, que dispõe apenas de 20 horas semanais. Em função dessa reduzida carga horária, pouco vai às escolas; seu contato é mais por telefone e/ou e-mail. Este fato aponta para a necessidade de os professores que exercem sua docência na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) terem um contrato de trabalho de tempo integral.

A professora Eva tem uma carga horária de 32 horas, o que lhe permite acompanhar e orientar aos professores e, até mesmo, fazer pequenas adaptações, como observei na Escola Mato Grosso do Sul 2, em que ela estava fazendo as provas de matemática em braile.

Este elo, de nos professores com eles, os nossos alunos, está se estreitando, em prol deles mesmos. Ao ouvir os meus alunos, o que eles acham que é essencial. Eu acho assim que é a regra, a gente dar todo apoio fazendo as

⁸¹ Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP-DV-MS), um programa do MEC em parceria com os entes federados que busca oferecer capacitação presencial aos professores da Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17437&Itemid=817>. Acesso em: 6 maio 2013.

adaptações da matéria. É prá eles e para os professores. Pode até haver algum, que seria exceção. Mas, a regra em si, é que é um apoio muito grande (Professora Eva).

Segundo depoimento da professora Élide,

A gente procura no começo do ano ou quando surge uma necessidade, de ir nessa escola, procurar a coordenação da escola e expor a situação. Ver se algum professor está precisando da gente, ou se a gente está precisando saber mais daquele aluno. A gente procura conversar com o professor, no horário em que o professor se encontra, geralmente no horário de planejamento (Professora Élide).

Para que o diálogo entre os professores apresente resultados para os estudantes, no entendimento de Orrico, Canejo e Fogli (2007), é preciso engajamento também de uma gestão democrática. Isso porque o processo de inclusão requer “a sensibilização de toda a comunidade escolar, aceitação da diversidade, internalização de valores democráticos, onde cada ação requer debate” (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007, p. 134). As autoras pontuam ainda que

no desenvolvimento das práticas pedagógicas para inclusão de um aluno com deficiência em uma turma regular, é importante o estabelecimento de um diálogo entre o professor regente e os profissionais de suporte - professor da sala de recursos [...]. Pois só assim será possível se traçar a melhor estratégia de ensino ante as necessidades especiais por ele apresentadas (idem, ibidem, p. 128).

No caso da inclusão dos estudantes cegos, são importantes o acesso a livros em braile - o livro falado -, conforme a solicitação do próprio estudante, e os recursos didáticos para a escrita, seja uma reglete, seja a máquina de datilografia, seja um computador com programas que possibilitem a interação, através de síntese de voz, seja um leitor⁸². Já para o estudante com baixa visão, há que se levar em conta o conhecimento “de como a criança vê, sendo imprescindível a orientação de um oftalmologista especialista” (ibidem, p. 130) e de um profissional da educação especial que saiba realizar a avaliação da funcionalidade da visão para orientar o professor do ensino regular sobre como e o que o estudante enxerga.

⁸² Função que na Educação Básica geralmente é desempenhada por um colega normovisual que, quando necessário, lê o que está no quadro de giz e, simultaneamente, o dita para o estudante com deficiência visual cego/ou com baixa visual que, ainda que esteja sentado na primeira fila, a menos que o professor escreva com letras grandes e utilize giz colorido, não consegue enxergar com nitidez. Também é importante o papel do leitor quando o professor regente não se propõe a falar o que está escrevendo no quadro e nas descrições dos vídeos quando as cenas não têm diálogo.

O professor Dionísio afirma que comparece à escola de ensino regular “*na medida do possível*”. Fica evidente que ele gostaria de priorizar uma interação pessoal com os professores do ensino regular, como constatamos durante as observações e no momento da entrevista, mas a falta de tempo não lhe possibilita realizar visitas regularmente nas escolas, mas somente em caso de extrema necessidade, pois sua carga horária na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da Escola Estadual Mato Grosso do Sul 1 é de apenas 20 horas no período vespertino.

O professor citado também trabalha nos períodos matutino e noturno; leciona as disciplinas de Química e Física no ensino regular. Expressa também que, “*à medida que o aluno traz para nós as suas dificuldades, os seus anseios com relação à sala de aula, a gente procura, na medida do possível, ir até à escola, conversar com o professor*”, evidenciando precarização da docência como um dos obstáculos às condições do trabalho do educador, que cumpre uma jornada laboral de três períodos, sendo que, no matutino e noturno exerce a docência no ensino regular, e, no vespertino na educação especial.

Apesar do pouco tempo para ir às escolas do ensino regular, o professor Dionísio percebe as dificuldades dos professores com os estudantes com deficiência visual. Para amenizar esse distanciamento, procura ajudar àqueles professores que lecionam Matemática, solicitando que o conteúdo seja enviado com antecedência, para que sejam feitas as devidas adaptações na Sala de Recursos. Também oferece o referido conteúdo aos estudantes com baixa visão em forma de reforço escolar.

Às vezes o professor não sabe como trabalhar, como lidar com o aluno. Então a gente fala da questão da deficiência. Das dificuldades que o aluno tem. De que forma que ele poderia trabalhar na sala de aula para que o aluno entenda melhor. E também dar um suporte. Eu vou citar um exemplo de um professor de matemática. Às vezes até orientar mesmo. Que eu pedi para que ele mandasse os materiais de matemática para eu ampliar para o aluno. Já antecipando o conteúdo que ele vai dar na escola, para que a gente possa trabalhar de forma paralela aqui na sala de aula, para ter um aproveitamento melhor desse aluno (Professor Dionísio, grifos nossos).

Esta fala está de acordo com a afirmação de Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 121) de que, “com atendimento educacional adequado e acesso a serviços especializados”, o sucesso escolar é possível. As autoras ainda destacam que

a escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é de modo geral viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência. [...] Torna-se importante aqui mencionar que os serviços de apoio são importantes, de não menos relevância constituem as ações de gestão e

organização voltadas a adequar a instituição de ensino às diferenças e singularidades apresentadas pelos alunos com deficiência visual (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007, p. 121 e 123).

A professora Joana trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) da rede municipal de ensino; tem dedicação exclusiva, tendo uma carga horária de 40 horas semanais e a colaboração de mais dois profissionais com 20 horas cada. Ao falar sobre a interação com os professores do ensino regular, fica claro que ela conhece a proposta do “Manual de Orientação: programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, que, em consonância com a Resolução CNE/CEB n.4/2009, Art. 12, aponta que “o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial” (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010, p. 8). Seu primeiro contato ao chegar à escola é com a coordenação pedagógica.

A professora Joana expressa que não há receitas prontas, mas procura verificar as queixas dos professores, as dificuldades que inicialmente eles têm com as adaptações de recursos pedagógicos, para que o estudante tenha melhor proveito escolar. Como afirmam Orrico e Blanco (2007, p. 17), “a Educação Especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender”.

Para a professora Joana,

na proposta da Sala, nós temos que ter esse contato com o professor. Aqui na escola [a professora se refere à Escola Campo Grande 1, onde está instalada a Sala de Recursos Multifuncionais] esses alunos que nós atendemos, nós sentamos com a supervisão, assim como nas outras escolas. Nós temos que sentar com o supervisor da escola e com o professor que atende esse aluno lá. Aí a gente conversa com esse professor, vê como o aluno está no ensino comum. Quais são as necessidades. E aí a gente fala um pouco de como é feito o trabalho aqui. A gente leva normalmente o portfólio desses alunos. Ou leva fotos, o notebook com as atividades que esses alunos vêm desempenhando. Sempre mostrando as potencialidades desses alunos para o professor. Como que tem sido trabalhado aqui. Como que é o retorno desse aluno. E aí a gente busca motivar mesmo. Mostrar o que esse aluno é capaz de fazer. E aí a gente também pega com esse professor, quais estão sendo as dificuldades lá, para ver no que a gente pode contribuir com esse professor. No que dá para a gente auxiliar, se é na elaboração de algum material que ele está trabalhando. Ver o que nós temos aqui na sala disponível, que a gente tem muitos materiais que a gente pode estar emprestando. Ou alguma coisa específica que a gente pode estar confeccionando para determinados alunos. É sempre nessa intenção de estar contribuindo (Professora Joana).

Nota-se na fala de Joana que o diálogo com os professores do ensino regular envolve duas realidades: uma é a dos professores do ensino regular da escola em que a Sala de Recursos Multifuncionais está instalada, e a outra é a das demais escolas. Isso de certa forma gera um obstáculo - a falta de um acompanhamento mais preciso, pois as dúvidas só podem ser sanadas nos dias predeterminados em forma de revezamento. Isso põe em evidência que a realidade não é ainda o ideal, isto é, vê-se que os serviços de apoio estão centralizados em algumas escolas, quando deveriam estar em todas as unidades do ensino regular que têm estudantes com deficiência matriculados. Ainda conforme a professora Joana,

como a Sala de Recursos é aqui na escola, a gente tem uma troca. Ela é mais rotineira. Porque assim, a gente estando aqui, muitas vezes, além desse horário que a gente tem com a supervisão, às vezes a gente encontra o professor num outro horário vago dele, um horário que às vezes o aluno não veio aqui, e o professor mesmo, ele recorre muito aqui à sala de recursos. Então, ele está fazendo alguma coisa, surgiu a dúvida. Ele vem aqui. Ou ele pede para me chamar, ou a [professores auxiliares da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II)], quando está aqui. Aí a gente já vai lá quando estamos os três. Porque quando está com aluno, a prioridade é o aluno em atendimento. Às vezes eu estou com aluno, a Maria está aí e corre lá para ver o que dá para fazer para ajudar o professor. Para resolver também aquela situação na hora. Às vezes é um material, alguma coisa que tem aqui, aí ela já leva, já passa uma orientação para o professor. Então assim, não é que é mais eficiente. É mais rápido. Nas outras escolas, segundo o nosso horário, é na quinta-feira que nós temos essa disponibilidade. Então, como nós temos mais oito alunos de fora, são quatro aqui na escola Campo Grande 1 e oito fora, hoje. Estão vindo mais dois alunos novos para nós, já foram indicados. Então, nós temos que dividir nessas quintas-feiras. Por exemplo: Quinta de manhã na escola de um aluno. Aí na outra quinta, na outra. Tem que ser feito esse rodízio. Às vezes, a gente consegue ir na terça. Quando é muito urgente, que a escola solicita. Porque eles estudam aqui. E a sala de recursos é daqui. Só que, na verdade, a gente procura atender todo o mundo. A gente vê o que é mais emergencial. Por isso que a gente tem que estar sempre em contato com essas escolas (Professora Joana).

Na fala da professora Joana percebe-se certo engajamento no sentido de ofertar um atendimento igual para todos os estudantes. Mas, devido ao acúmulo de afazeres desses professores das Salas de Recursos Multifuncionais - fazer transcrição de textos em braile para tinta e vice-versa, elaborar material pedagógicos em relevo, orientar na locomoção daqueles que não têm independência de ir e vir, mediante aulas práticas/teórica/práticas de OM, assessorar a família quanto às práticas educativas para uma vida independente (PEVI), orientar o uso do computador por meio das teclas de atalho e orientar os professores do ensino regular -, muitas vezes o trabalho deles é precário e sua presença é descontínua na escola de

ensino regular, produzindo lacunas no apoio especializado, contribuindo para o que neste trabalho se denomina de in/exclusão dos estudantes.

Para Nassif (2007, p. 238), a inclusão, do ponto de vista educacional, deve ser pautada numa “educação de qualidade para todos e abrange todas as crianças, tanto aquelas com deficiências orgânicas ou funcionais, como aquelas que estão excluídas por outras questões”.

Na articulação com os professores do ensino regular, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, assim como no envolvimento das famílias no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual, há também um trabalho significativo dos profissionais da educação especial do Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS)⁸³, que visitam regularmente os estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino e trazem as informações sobre as necessidades dos estudantes, para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse trabalho que visa possibilitar o envolvimento direto da família, como relata a professora Joana a seguir.

O técnico do NUMAPS liga, a gente tenta se adequar para atender à escola. Uma urgência, um caso. A gente tenta fazer isso daí. Mas na segunda, na quarta e na sexta, que são os dias de atendimento, a gente não faz essas orientações. Porque tem que ser feito o atendimento ao aluno. E a gente vai à escola, a gente costuma dar uma devolutiva para essa família. Porque as mães perguntam para a gente: “Você já foi à escola esse ano?” Não. Está agendado tal dia para a gente ir lá. Então aí, quando a gente volta: “Bom. E aí, lá na escola, como é que foi?” Eu digo: Não, foi tudo bem. Foi pontuado isso. Não foi. Precisa melhorar nisso. Trazendo também a responsabilidade que é da família. Porque, muitas vezes, a família acha que tudo é a escola que tem que resolver. Muitas vezes foge o que é da parte da família. Então a gente também dá essa devolutiva. Olha! Foi tudo bem. Ou precisa melhorar nisso. A gente trouxe tal material e a gente está fazendo. A parceria da família é muito importante. E elas [as famílias] também colaboram, que quando elas vêm para atendimentos, elas trazem. Às vezes o professor manda um texto, eles trazem [...]. Quando é livro em braile, não é produzido aqui. É produzido lá no núcleo⁸⁴ (Professora Joana, grifos nossos).

⁸³ Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS), que consiste em um serviço da educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), para o acompanhamento e atendimento aos estudantes com deficiência auditiva, visual, motora, paralisia cerebral e altas habilidades, matriculados nas escolas de ensino regular da Rede Municipal de Educação (REME), na educação infantil até o 9º ano. (informação dada à pesquisadora pela diretora da educação especial da SEMED, em dezembro de 2011).

⁸⁴ A professora Joana refere-se ao Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB). Trata-se de um serviço de apoio especializado implantado pelo MEC em parceria com os municípios das unidades federadas, cujo objetivo é a agilização da geração de textos e livros didáticos em Braille, em tipos ampliados e acervo de materiais didáticos adaptados que permitam aos estudantes com deficiência visual o acesso à leitura e à exploração tátil.

O núcleo a que a professora se refere está inserido na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, que vem implementando políticas educacionais na área da educação especial em articulação com os sistemas de ensino. Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 119) afirmam que

esta política tem sido fomentada por projetos conduzidos pela diretoria de políticas da educação especial do Ministério de Educação, pelo Instituto Benjamin Constant, e outros parceiros. As ações desenvolvidas se pautaram, entre outros aspectos, pela promoção de uma política de descentralização, o que pode ser constatado, por exemplo, na produção de material em Braille. Esta se estabeleceu através da capacitação de transcritores e revisores, bem como a implementação de núcleos de produção de impressos em braille e nos Centros de Apoio Pedagógicos para estudantes com deficiência visual.

Ainda que se tenha todo um aparato tecnológico e professores da educação especial para apoiar a escolarização dos estudantes com deficiência visual, o diálogo com os professores do ensino regular nem sempre acontece como está previsto nos documentos que norteiam os serviços de apoio, uma vez que não há capacitação para os professores do ensino regular nem disponibilidade de tempo na carga horária deles para procurar o serviço de apoio. Tal situação priva o professor de partilhar/vivenciar do serviço de apoio da educação especial, incumbindo somente o professor da Sala de Recursos Multifuncionais de atender as escolas em que os estudantes estão matriculados.

De acordo com o relato do professor Joaquim - de Matemática que leciona na EJA para o estudante Hugo -, ainda não tem uma Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), a professora que atende com o serviço especializado, vem de outra escola, por ter uma carga horária acima das 20 horas, realiza o acompanhamento semanal, seja mediante orientação por telefone, seja por visita pessoal. Isso traz bons resultados para o processo de aprendizagem do estudante, para ele e também para o professor de apoio, pois possibilita um trabalho pedagógico colaborativo.

É muito boa. A gente tem uma relação boa. A gente troca informações sobre os alunos por telefone, por exemplo. E quando Eva vem aqui também. No caso, a formação que ela tem, é a mesma que a minha. Então a gente troca. Às vezes eu falo, olha professora, isso aí eu já trabalhei. Eu dou dicas para ela. Trabalhe isso, trabalhe aquilo. Faça só isso. Faça assim que é melhor. Que ele não vai ter tanto problema. Eu percebo que essa parceria ajuda no desenvolvimento dos nossos alunos. Trocar essas ideias. Daquilo que a gente pode tirar ou acrescentar para o aluno. Então a nossa parceria é muito boa. A gente compartilha mesmo assim, aquilo que a gente pode deixar, aquilo que a gente pode tirar. Sempre para visar o aprendizado do aluno de alguma forma (Professor Joaquim).

Da mesma maneira o professor Sebastião se expressa sobre a importância do trabalho colaborativo, principalmente quando a Sala de Recursos Multifuncionais fica na mesma escola de ensino regular em que o estudante está matriculado, o que é o seu caso. No entanto, faz uma ressalva ao dizer que os professores do serviço especializado também estão sobrecarregados, e, ainda que ele se disponha a ir até a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) para emprestar material pedagógico adaptado para sua aula, sente necessidade de maior tempo para o diálogo.

Existe! [referindo-se à interação]. Sempre eu peço material. Tem muito material que eu não tenho. Tem coisas que eu consigo aqui na Sala Multifuncionais da escola. Bolinhas com guizo. Vendas para os olhos. Às vezes raquetinhas de poli bate. Os próprios jogos de tabuleiro, xadrez, dominó, dama. Isso aí tudo, eu peço com as meninas ali da sala. Já foram ver uma atividade que eu estava fazendo. E às vezes dão alguma sugestão do que a gente pode trabalhar. Mas elas também estão sempre com aluno na sala. Então, não têm essa disponibilidade de ir lá acompanhar a gente lá na sala. Sempre tem aluno ali de contraturno. Então tem essa dificuldade também. É questão do tempo que não tem. Então, às vezes eu estou fazendo alguma atividade com aluno. Aí ela dá uma passadinha lá e a gente troca alguma ideia. Mas ela também está atendendo outro aluno (Professor Sebastião).

O professor Joaquim expressa a não necessidade de o professor do ensino regular ter conhecimento específico da área da educação especial, no que tange às adaptações dos recursos didáticos, ao afirmar que conta com a presença do professor especializado e aprende com o próprio estudante.

E está tranquilo. Porque a professora da Multifuncionais vem e traduz para mim a prova. Mas às vezes tem alguma coisa que ficou complicada até na tradução dela. E aí ele vem e lê para mim. E aí eu fico com ele. Eu coloco o dedo dele onde é para ler, para a gente chegar a uma conclusão de nota. Então, é uma parceria muito grande. Então está evoluindo tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor que sou (Professor Joaquim).

Para Mantoan (2002, p. 83), há uma tendência que vem se impondo entre aqueles que articulam seus propósitos na direção de mudar a escola seguindo princípios sociais, democráticos, de justiça e de igualdade, em que seja possível pleitear “uma nova concepção de educação escolar e uma prática pedagógica em que tudo está em constante movimento, em que o conhecimento se constrói coletivamente, mediante interações, vivências mútuas”.

Percebemos as dificuldades na fala dos professores que não contam com Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) no interior de suas escolas. Os depoimentos das professoras Carolina, que leciona Língua Portuguesa e Inglês na modalidade EJA do Ensino Médio, e

Ana, docente de História e Filosofia, ambas da Escola Mato Grosso do Sul 3, refere-se à ausência dos professores especializados. Nessa escola é o próprio estudante cego que serve de mediador, isto é, que leva os comunicados, o material para ser adaptado em braile e digitalizado para ser lido no computador.

Não [referindo-se à interlocução com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II)], *minha com eles, não. Tudo se dá, através do Pedro mesmo. O Pedro que solicita, ou eu que peço para o Pedro levar as atividades. Mas uma reunião ou algo desse tipo a gente não teve, pra alguma adaptação de currículo, ou conhecer o trabalho, não teve, não* (Professora Carolina).

Quase nenhuma [referindo-se à interlocução com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II)]. *Às vezes, a minha ligação com eles* [referindo-se aos professores do apoio de serviço especializado] *é pelo próprio Pedro. No ano retrasado, foi que ela* [a professora da Sala de Recursos] *pediu para que nós fizéssemos a apostila do ano todo. Agora, de dois anos para cá, o contato com a Sala de Recursos, eu tenho através dele* (Pedro, estudante com deficiência visual (cego); professora Ana).

Percebemos que a professora Ana fica em dúvida quando afirma “*eles iam passar em braile*”, pois logo interroga se é o termo correto, “*não é assim que fala?*” Embora o estudante que a professora Ana menciona tenha independência para levar e trazer o material adaptado, as professoras apontam a necessidade de reuniões para saber melhor como trabalhar e saber o que o serviço de apoio especializado realiza ou pode realizar. Nesse sentido, Fabris (2008, p. 7) explicita o papel que o professor da Sala de Recursos precisa exercer:

O/a especialista pode ajudar a entender as reações do sujeito frente ao ensino e às aprendizagens, dar suporte à aprendizagem na área específica de sua especialidade, mas, quanto ao desempenho frente às aprendizagens escolares dos/as alunos/as, é o/a professor/a que deve assumir a descrição, análise e criação de intervenções pedagógicas. A ele/a compete observar, buscar dados, analisar, criar o projeto pedagógico que será desenvolvido, acompanhar sua execução e avaliação.

Embora haja esforços tanto por parte dos professores de apoio quanto dos professores do ensino regular e do próprio aluno, não se esgotam os questionamentos e as incertezas para a in/exclusão do estudante com deficiência no interior das unidades escolares. Tais situações de in/exclusão no contexto escolar são abordadas no próximo item.

4.3 A IN/EXCLUSÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA E AS QUESTÕES DE ESPAÇO/TEMPO

Na latente busca pela coerência com a postura crítica da educação, buscamos embasamento teórico nos estudiosos que discutem a in/exclusão no cotidiano da sala de aula para analisar as falas dos professores que exercem a docência nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II). Fizemos isso por entender que a docência delas tem uma rotina, um quantitativo diferenciado de estudantes em relação às turmas do ensino regular, as quais têm turmas de estudantes menos heterogêneas, pois todos possuem a deficiência visual.

Ao falar da necessidade de adaptar o conteúdo que os estudantes trazem do ensino regular, a professora Eva ressalta que o acesso ao conhecimento demanda um tempo cronológico maior, diferente dos estudantes sem deficiência. Isso requer, tanto do próprio estudante quanto do professor de apoio e dos demais professores do ensino regular, um planejamento coerente com o tempo que esse estudante precisa para ter acesso ao conteúdo adaptado.

A professora destaca também a importância da qualidade *versus* a quantidade de conteúdo e de exercícios de fixação do conteúdo. Ela fala ainda sobre a importância do uso de recursos didáticos táteis que possibilitem ao estudante com deficiência visual tocar e construir uma memória visual. Faz-se ainda necessária, segundo a professora, a interlocução entre os professores da educação especial e do ensino regular, para que o estudante perceba a preocupação dos docentes e, conseqüentemente, se sinta motivado para enfrentar a rotina diferenciada em relação ao seu tempo de aprendizagem.

Essa adaptação, é que a gente adapta o conteúdo regular para o braile a maior parte do tempo. Que devido o tempo deles, que é outro, geralmente a gente só perde um pouquinho na quantidade. A gente sempre conversa com o professor da sala regular que a qualidade não pode perder. Então, não vejo muita diferença. Por causa disso mesmo. Às vezes diminui só a quantidade! Essa diferença é assim, a gente usa muito os recursos (Professora Eva).

O professor Dionísio também mostra essa preocupação, como podemos ver a seguir:

Devido às suas dificuldades, às suas limitações. Você pode trabalhar o conteúdo que você está abordando em sala, mas você pode, por exemplo, diminuir os exercícios. Trabalhar de uma forma diferenciada, para que o aluno possa ter direito a esse conhecimento (Professor Dionísio).

Ramos (2010) lembra que, em uma perspectiva didática inclusiva, é importante considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo de todo e qualquer indivíduo. Neste sentido, a riqueza de informações e recursos possibilita maior probabilidade de se dar a aprendizagem.

Dessa maneira, o tempo de aprendizagem do estudante com deficiência visual está relacionado às formas de mediação através dos outros sentidos. Para Machado (2009, p. 69), a proposta de inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas, tendo em vista que a proposta da inclusão escolar “beneficia todos os alunos com e sem deficiência que são excluídos das escolas comuns”.

As professoras Élide e Joana destacam a frequência dos estudantes com deficiência visual no serviço de apoio no contraturno. Apontam também que o aluno necessita de um tempo maior para se dedicar aos estudos, pois a falta de apoio especializado compromete a aprendizagem, levando, na maioria das vezes, à dificuldade escolar.

Meus alunos são do turno da manhã em uma sala regular e à tarde frequentam a sala Multifuncionais, duas vezes por semana. Duas horas. Eles escolhem. Ou no primeiro tempo que é das 13h até as 15h30min. Ou das 15h30min até às 17h20min, que é a hora da saída, duas vezes por semana. [...]. Eu entendo que é justamente esse trabalho que a gente faz na Sala Multifuncionais. Porque o aluno, o deficiente visual, no caso, tem muita coisa no seu currículo que ele precisa que sejam adaptado, os seus materiais. Então, eu entendo que é isso aí que a gente faz na sala (Professora Élide).

Porque na segunda, quarta e sexta, nós temos todos os horários de atendimento preenchidos. Nós temos alunos das 7h às 11h10min. e à tarde, de 13h às 17h10min. E aí na terça é o dia que é feito esse planejamento para esse atendimento, onde são feitas as atividades, as adaptações necessárias, e a quinta é esse dia de visitas. Se eu estivesse sozinha, a gente não conseguiria estar fazendo isso. Diante do número de alunos e da demanda que a gente tem recebido hoje (Professora Joana).

Já para a professora Carolina o tempo em sala de aula não pode estar descolado do contexto fora dela. Em sua fala, o conteúdo curricular que desenvolve em sala de aula e sua relação com a sociedade fazem parte do contexto do tempo e espaço da sala de aula de forma dialógica, o que se verifica não somente na fala da professora, mas também nas observações que registrei no Diário de Campo, no dia 16 de fevereiro de 2012 (quinta-feira)⁸⁵, durante a

⁸⁵ No dia 16/2/2012, às 18h50min, retornei à Escola Estadual Mato Grosso do Sul 3 para realizar mais uma sessão de observação na sala de aula em que Pedro estuda. A professora ministrante era a de Língua Portuguesa e Literatura, sendo que naquele dia a aula era de Literatura. Pedro estava com o seu notebook e utilizava um fone só em um dos ouvidos para interagir com o notebook e o outro ouvido sem o fone para interagir com o professor e colegas. A professora já havia entregue o conteúdo no pen-drive na aula anterior.

estada na sala de aula, em que a professora Carolina expressa a relação do tempo com a teoria e a prática numa relação dialógica com o cotidiano.

Os textos trabalhados, as produções dos textos solicitados, a gente procura sempre com temas atuais do que está sendo falado na sociedade mesmo. Através de exercícios também, atividades que ele use no seu dia a dia. A língua inglesa também. Algo que ele vá usar no seu dia a dia (Professora Carolina).

Ao falar da metodologia que aplica com os estudantes da EJA, a professora Ana se refere ao tempo de aprendizagem dos referidos estudantes, uma vez que procura trabalhar a técnica do seminário de uma forma em que todos participem, isto é, todos estudam o texto proposto em sala de aula e, na aula seguinte, sentam-se em círculo e têm a oportunidade de fazer os seus comentários. A dinâmica proposta foi registrada no Diário de Campo, dia 26 de fevereiro 2013, durante as duas horas em que permaneci na sala de aula.

Esta professora fala do tempo de aprendizagem, da necessidade de proporcionar uma dinâmica diferenciada para que os estudantes possam se desinibir e aprender, pois aqueles estudantes que retornaram à escola depois de adultos são tímidos. Como afirma Pavan (2005, p. 290), “a compreensão de que o aluno da EJA é um aluno diferenciado, ainda que às vezes seja colocada como um limite quase intransponível, também está presente na forma de lidar com este aluno”.

Aí dentro da História Antiga, eu vou ver a melhor forma de se trabalhar, de acordo com a sala, com o desenvolvimento da sala para trabalhar o conteúdo. Daí a gente vai usar a metodologia diferenciada. De repente é uma sala que dá para acelerar mais o conteúdo, aí a gente acelera. Trabalha assim com grupos. Usa a sala de tecnologias. Faz pesquisas. Uma coisa que eu não trabalho com a EJA, e não sei se... Assim, é muito difícil eu fazer isso, é a questão de seminário. Por serem jovens e adultos, e tem muitos que deixaram de estudar faz tempo, e estão voltando agora, se sentem um pouco tímidos. Então, a gente procura fazer um seminário. Mas diferenciado (Professora Ana).

Embora não seja explícita, a professora Ana, tem uma preocupação com a turma no sentido que estes estudantes já perderam seu tempo de escolaridade na infância e, ao retornarem à escola, buscam uma nova chance, na qual o tempo de aprendizagem tem um ritmo próprio. Nesse sentido, Almeida (2002, p. 61) afirma que “tanto a necessidade de corrigir as defasagens idade/série, sob as formas de aceleração, como a reorganização do

O título do texto era “O que é a felicidade”. Após a rodada da temática para os colegas, quando chegou a vez de Pedro ele respondeu: A felicidade era estar ali naquele momento. A professora Carolina fez a comparação dos valores dos bens materiais com os valores culturais, morais em sociedade.

ensino em ciclos, sustentado na progressão continuada, são medidas de intervenção pedagógica que apostam na inclusão dos alunos”.

Ao falar da importância do tempo no processo de inclusão, a professora Sara explicita a necessidade de mais tempo para a formação profissional e para o auxílio à formação dos estudantes. Isso deixa transparecer a proletarização do docente, pela falta de tempo, devido à sobrecarga de trabalho, o que inevitavelmente compromete a qualidade do ensino, tendo em vista que o tempo para planejar e usufruir os recursos que estão disponíveis na escola é fundamental.

Isso mostra que, por mais que o professor tenha boa vontade, para o estudo, planejamento e, obviamente, para formação docente no cotidiano da escola fica prejudicado.

A gente precisa de mais tempo para trabalhar nessa formação. Que é o que não se tem. Por exemplo, eu tenho dois tempos de planejamento. Quer dizer, dois tempos de 50 minutos. É muito pouco tempo para eu desenvolver minha formação e para auxiliar na formação do meu aluno, corrigir os trabalhos deles. Então, eu acredito que é muito pouco tempo. Muita coisa a gente leva para casa. Muita coisa não dá para fazer na escola. Então se a escola tem recurso maior do que eu tenho na minha casa, às vezes eu não posso usufruir desse recurso. Como eu gostaria. Então eu acho que é mais relacionado à formação do professor. E que a gente possa também... Igual aqui, a gente tem muita tecnologia para usar com o aluno. Isso é bom. Isso é positivo. O que falta mesmo é um tempo maior para o planejamento (Professora Sara).

Mantoan (2009, p. 11) manifesta a compreensão de que os professores se submetem a um trabalho “estressante e mal recompensado de conseguir que todos os alunos consigam, em certo período de tempo, a proeza de aprender os conteúdos selecionados para um semestre letivo, um nível de ensino”. Sendo assim, por mais que se tenham os investimentos em recursos tecnológicos, o tempo para o preparo das aulas é relevante para o professor pensar sua aula de forma que atenda às necessidades dos estudantes.

A situação mencionada também encontra respaldo na fala do professor Sebastião transcrita a seguir:

E às vezes dão [os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II)] alguma sugestão do que a gente pode trabalhar. Mas, elas [os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II)] também estão sempre com aluno na sala. Então, não têm essa disponibilidade de ir lá acompanhar a gente lá na sala, pois sempre tem aluno na Sala de Recursos Multifuncionais de outro período (contraturno). Então tem essa dificuldade também. É questão do tempo que não tem (grifos nossos).

Dessa maneira, no espaço-tempo no cotidiano da sala de aula, o diálogo é uma das condições para a reflexão e a criação de novas possibilidades no processo da inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Sendo assim, rever o espaço-tempo no processo de in/exclusão no cotidiano da sala é um dever a ser realizado coletivamente. Não pode ser de responsabilidade apenas do professor no interior de sua sala de aula, mas requer sobretudo serviços de apoio especializado, condições necessárias para o trabalho docente, tanto das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) como do ensino regular.

Sem a preocupação com o docente, sua prática e formação, o “próprio conceito de inclusão, muitas vezes tão mal compreendido, pode descambar para uma caricatura da proposta original e levar a resultados contrários aos desejados” (MACHADO, 2009, p. 81).

4.3.1 O processo de in/exclusão escolar e as possibilidades de emancipação social

A escola como um dos espaços sociais heterogêneos, “por mais que tenha sido imposta a ideia de homogeneização das turmas, o que as move é a heterogeneidade, a multiplicidade e a complexidade” (MACHADO, 2009, p. 71). Partindo desse prisma, a inclusão social deve estar no projeto político-pedagógico escolar.

Para a professora Joana, as condições de escolarização dadas ao estudante são imprescindíveis para a concretização de uma educação inclusiva.

Eu procuro contribuir para esse movimento da inclusão de uma forma efetiva. Porque eu acho que só ter o aluno na sala, você só está ali, não é de fato a inclusão. Você tem que proporcionar que esse aluno cresça, que esse aluno aprenda. Que ele tenha condições de se desenvolver como os outros. Só está ali, não resolve! Então assim, isso é muito legal (Professora Joana).

A prática da inclusão e o exercício de uma cidadania emancipada devem ocorrer em todos os momentos e espaços da escola. Machado (2008, p. 43) chama atenção para o cuidado de que “em diferentes instituições de ensino consideradas inclusivas, existem apenas práticas pontuais acunhadas de inclusão, realizadas por um educador ‘extraterrestre’ que tem dignidade e respeita a dignidade e a singularidade de seus educandos”.

Seguindo a perspectiva da teoria crítica da educação que pauta a tese, percebemos que a inclusão escolar ainda vem acontecendo em espaços específicos, o que dá o tom de in/exclusão. Mas como afirma de maneira otimista o professor Joaquim:

Eu admiro a vontade própria que ele tem (referindo-se ao estudante cego). De aprender mesmo. Porque aqui nós temos alunos que, de uma certa parte, estão interessados apenas no Modelo Dezenove⁸⁶. Então, você não vê tanto empenho de querer aprender mesmo. De querer saber o porquê. E isso, ele quer saber. Então, o que me chama atenção nele, é a vontade, do querer dele! Dele falar: “Eu quero aprender. Eu não estou aqui só para ouvir. Mas eu quero entender o que está sendo dito.” É isso que faz com que eu admire o Hugo (Professor Joaquim).

Para Souza (2008), a valorização dos referenciais perceptivos do aluno cego ou com baixa visão pelos professores e colegas contribui para perceber, pensar e agir. A oportunidade de convivência pode proporcionar uma constante troca, e também ampliar as potencialidades do estudante com deficiência visual, e o mesmo poderá acontecer aos demais estudantes e professores normovisuais.

Dessa forma, a inclusão escolar é um processo múltiplo, que resulta em ganho tanto para os estudantes com deficiência visual, ao se apropriarem das informações recebidas das pessoas que enxergam em seu entorno, quanto para as pessoas normovisuais, que, ao oferecerem ajuda, aprendem como ajudar e quais os tipos de ajuda que proporcionam a emancipação dos estudantes privados da visão. Nas palavras de Freire (2005, p. 79), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Isso está presente na fala do professor Joaquim, de Matemática⁸⁷:

*Ele [referindo-se ao estudante cego, Hugo] diz que, cada vez, **ele aprende muito mais do que ele já sabe. E o que mais assim me deixa feliz, que é gratificante para mim, que eu vi uma grande evolução por parte do Hugo. Em tudo. Como socialmente dizendo, cognitivamente dizendo. Ele superou muito as expectativas, tanto minhas, como as dele. E agora faltam poucas provas, ele está acabando. Então assim, no início parecia que ia ser uma dificuldade. Mas depois se tornou muita facilidade** (Professor Joaquim, grifo nosso).*

Segundo Machado (2009), o objetivo da escola não é levar todos os estudantes a um nível de desenvolvimento padrão, e o professor Joaquim demonstra compreender que o

⁸⁶ Certificado de conclusão do ensino médio.

⁸⁷ O MEC cria em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações externas preparadas pelo INEP, em taxas de aprovação em Língua Portuguesa e Matemática. Ressalta-se que o índice elaborado pelo INEP tem como prerrogativa demonstrar numericamente as condições de ensino no Brasil e que a fixação da média 6 a ser alcançada tem como base o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A nota 6 é a média dos exames obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2013.

processo pedagógico tem especificidades que devem ser levadas em consideração quando se pretende uma educação inclusiva.

Na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando esses alunos irão aprender. A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, [...] deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais (MACHADO, 2009, p. 72-73).

A professora Carolina, de forma positiva e otimista, ao relatar suas observações no cotidiano da sala de aula com o estudante cego, afirma que a busca de superação acontece a todo instante e, ao não ficar preso às limitações da cegueira, ele passa ser um referencial para os demais colegas de sala. Ela também percebe que há outras formas de percepção.

Então. Só a gente observa, cada vez eu vejo mais isso, que o aluno com a deficiência, ele quer buscar. Ele quer correr atrás. O Pedro é um menino que ele quer estudar, ele quer vencer na vida, ele conta do trabalho dele, a vida dele. Então isso é muito, faz com que os colegas cresçam, quanto eu que dou aula para ele também. Ele consegue enxergar de outras maneiras. E ele vê com o coração mesmo. Ele está sempre de bom humor (Professora Carolina).

Em conformidade com Freire (2008), a possibilidade de emancipação parte do pressuposto de que não há um modelo pronto, e sim a descoberta no processo de interação, do reconstruir, em que a inclusão se dá pela liberdade, pela resistência e pelo reconhecimento de pertença. A partir desse ponto de vista, a promoção de socialização entre os estudantes com deficiência visual e os estudantes normovisuais, os recursos adequados e o tratamento respeitoso favorecem um ambiente de confiança e de esperança, em que todos, tanto a turma quanto o professor, saem ganhando.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. [...] o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador (FREIRE, 2008, p. 47-48).

A professora Ana reconhece que a inclusão possibilita a emancipação não somente do estudante com deficiência visual, mas também a sua própria, ao expressar sua satisfação em lecionar no noturno para a modalidade de EJA. Há uma relação dialógica entre

os estudantes e o professor, para a compreensão do conteúdo que sirva para a vida, para a formação de cidadãos:

O Pedro é um caso especial. Porque como eu disse, eu já trabalho com ele há quatro anos. Então, assim, a princípio, os primeiros anos foram bastante difíceis. Eu ficava assim apavorada e preocupada com ele em outras disciplinas. Tipo assim: como que ele vai entender Matemática? Porque História, que é a minha disciplina, eu posso ler em voz alta, comentar com ele, que ele vai assimilando. Não tem, assim, tanta necessidade de estar visualizando, a questão das fórmulas, Física, Química, então eu ficava desesperada. Mas aí, a gente foi se acostumando. E ele é uma pessoa muito esforçada, também. Eu também já trabalhei Sociologia com eles. A gente trabalha assim, de uma forma bem dinâmica. Formamos grupos, discutimos. A gente não fica muito presa à questão de só copiar conteúdos. Lógico, o conteúdo é essencial. Mas eu estou sempre tentando trazer isso para o dia a dia. Eles estão sempre fazendo comentários. A gente faz assim, um entrosamento bem bom mesmo. E surte efeito. É uma maravilha dar aulas na EJA! Pelo menos desta escola. Faz seis anos que eu trabalho aqui. É muito gratificante! Eu chego até a brincar com eles. Eu falo que de dia eu me estresso e de noite eu relaxo. É muito bom! (Professora Ana).

De modo semelhante à professora Ana, a professora Sara informou⁸⁸ que em ano anterior já havia lecionado em sala que tinha estudantes com baixa visão e percebeu que o aluno estava sempre aberto para o novo. Aproveitou a oportunidade, pois a SEMED estava financiando a especialização *lato sensu* e inscreveu-se como voluntária no ISMAC a fim de desenvolver uma pesquisa. A convivência com pessoas com deficiência visual possibilitou ver a inclusão escolar como possibilidade de emancipação social por meio das artes.

No caso da minha matéria em especial, artes eu posso trabalhar com todos os assuntos. É uma disciplina de expressão. Então, o aluno expressa aquilo que ele está sentindo. Ele expressa o conhecimento que ele obteve da matéria. A visão crítica dele com relação ao mundo lá fora. O conteúdo, mesmo trabalhando um conteúdo específico, eu tenho como abranger e como interagir com outros assuntos. Através do desenho, através da escultura, através de uma fotografia. Existem várias leituras possíveis. Através da própria linguagem do próprio Português. Porque há uma simbologia também. As letras também são símbolos. Então eu também posso trabalhar dessa forma com eles (Professora Sara).

A professora Sara remete-nos ao entendimento de que a emancipação social passa pela inclusão escolar. Numa perspectiva crítica da educação, a emancipação requer

⁸⁸ Em entrevista no dia 22 de março de 2012, ao ser indagada se já havia atuado em anos anteriores em sala com estudantes com deficiência visual, deu a seguinte resposta “Já. Na sala de aula, eu não tive tantas experiências. Minha experiência maior foi por conta da minha monografia que eu fui ser voluntária no ISMAC. Daí eu vi como era a realidade deles. Descobri que não é um bicho de sete cabeças, que eles são muito independentes, mais do que a gente imagina”.

persistência. De acordo com Santos (2007, p. 54), “temos de enfrentar desafios exigentes, [...]. O primeiro desafio é reinventar as possibilidades emancipatórias [...] uma utopia crítica. Estamos em um contexto em que é necessário tentar outras aprendizagens de utopia crítica”.

Vale notar que, apesar dos inúmeros obstáculos que possam aparecer para os professores dos estudantes com deficiência visual, existem no processo emancipatório da educação inclusiva educadores, como a professora Sara, empenhados em romper as barreiras das desigualdades, da inclusão escolar, através da arte, um espaço de novas vivências e descoberta de novas possibilidades.

Pode-se afirmar, juntamente com Profeta (2007), que os professores de Artes que atuam de forma bem ampla possibilitarão que os estudantes com deficiência visual participem na sociedade não como espectadores tão somente, mas de forma participativa, pois, por meio da arte, é possível a condução do seu desenvolvimento, o despertar de sua sensibilidade, o que amplia a possibilidade de sua inclusão de maneira digna, crítica e emancipatória. A autora defende ainda que “a arte ensina que é possível transformar, ser flexível, ser original, saber elaborar, criar e aprender - não a formação artística, mas, sim, o uso da arte como agente de criação, modificando o meio e possibilitando ao indivíduo seu bem-estar social” (PROFETA, 2007, p. 225).

O professor Sebastião, de Educação Física, expressa que a emancipação é sobretudo a vontade do estudante de participar das atividades, de vencer a timidez para criar novos vínculos de amizade, haja vista que a falta de visão impossibilita a interação que acontece pelo olhar (de aproximação e/ou repulsa) entre as pessoas normovisuais. A partir do momento em que ele se sente à vontade, o processo de aprendizagem acontece. Diz também que nem em todas as atividades ele consegue fazer adaptações para o aluno cego.

É da vontade deles fazerem. Só que é assim. Eles se sentem à vontade, a partir do momento que eles se sentem à vontade com a sala. No início do ano mesmo, é extremamente complicado. Até você conseguir... Eu não diria nem que seria aceitação. Mas até desse aluno com necessidade, ele se aceitar perante a sala para fazer atividade. Mas, a partir do momento em que ele já consegue interagir, ele participa de maneira natural. Ele perde até aquela timidez. “Ah! A gente pode fazer aquela atividade? É que aí eu consigo fazer!” Ele tem vontade de participar da atividade. Só que nem tudo a gente consegue adaptar (Professor Sebastião).

O estudante com deficiência visual tem as mesmas condições de acompanhar e aprender todos os conteúdos como um estudante normovisual. Entretanto, é preciso fazer as adaptações necessárias e utilizar os recursos didáticos apropriados. A autora ressalta ainda que “com frequência, ao criar recursos didáticos especiais para aprendizagem de alunos com

necessidades especiais, o professor acaba beneficiando toda a classe, pois recorre a materiais concretos, facilitando para todos a compreensão dos conceitos” (GIL, 2000, p. 47).

Trazemos aqui mais um recorte das observações que registramos no Diário de Campo⁸⁹. Ao assistir às aulas de Educação Física na quadra com o professor Sebastião, no segundo tempo delas percebi que o estudante surdo jogava uma partida de poli bate⁹⁰ com o estudante cego, com uma das mãos em baixo da mesa e olhos vendados. Entendi que estar vendado era uma das condições de equidade para jogar com o estudante sem a visão, mas, por ele não ouvir, estava com uma mão em baixo da mesa para perceber a vibração da bolinha.

Esse fato, registrado em uma das minhas observações, foi um entre os vários que vivenciei no decorrer da minha estada no campo *locus* de pesquisa. Ele aponta para o entendimento de que há esforços entre os próprios estudantes para interagir entre si, buscando saídas para se sentirem incluídos, mesmo vivendo processos de in/exclusão.

Nesse sentido, remetemo-nos ao pensamento de Freire (1987), que é a partir de uma educação comprometida e desafiadora que o professor possibilita ao estudante suas próprias descobertas. As lacunas e os desafios do processo de in/exclusão serão analisados no próximo item.

4.4 OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO: LACUNAS E DESAFIOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A in/exclusão escolar na perspectiva da teoria crítica da educação é um desafio de todos, pois requer de cada pessoa envolvida esforços para atender os grupos historicamente excluídos que vêm buscando o reconhecimento de seus direitos. O reconhecimento dos direitos individuais deve ser empenho daqueles que elaboram as políticas públicas, dos que as formalizam e dos que as executam. Segundo Freire (1983), o processo de mudança não deve ser realizado apenas por alguns, mas por um compromisso coletivo; “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 1983, p. 19).

⁸⁹ Observação referente ao dia 30 de março de 2012 em que permaneci durante 2 horas aula na quadra de esporte assistindo às aulas do professor Sebastião, em uma turma do 9º ano com um estudante cego incluído.

⁹⁰ É uma imitação do jogo de tênis de mesa, adaptado pelo professor Sebastião de Educação Física, para os estudantes cegos.

Nesse entendimento, apresento as falas dos professores referentes aos espaços a serem preenchidos no ambiente escolar, para que a inclusão seja dignificante para os estudantes com deficiência visual.

A professora Élide expressa que está havendo muitas informações, maior investimento dos governantes por meio das políticas públicas para a formação do professor especializado, mas também muita cobrança, para que os investimentos apresentem resultados concretos nas práticas educativas de inclusão dos estudantes com deficiência de maneira geral.

Porque está havendo uma preocupação muito grande de informações, de materiais, de tudo que é necessário. E de cobrança também do trabalho do professor com relação à inclusão do aluno com deficiência, seja ele visual ou qualquer outra deficiência. Vejo que o poder público está organizando muitos cursos, muita preparação e também muita cobrança (Professora Élide).

Como podemos observar, a professora Élide, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), aponta para os investimentos do Estado brasileiro no sentido de diminuir a exclusão, conforme preconiza o inciso II do Art. 4º do Decreto Federal n. 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, assegurando a formação continuada para os professores, que exercem a docência no referido serviço de apoio à inclusão escolar.

Pelo viés oposto, os professores do ensino regular alegam a ausência do Estado no que diz respeito a investimentos financeiros para a inclusão escolar, no ambiente das salas de aula, para melhor atender às expectativas dos estudantes com deficiência visual, conforme é possível observar na fala da professora Ana, que teve uma conversa com uma das técnicas do Núcleo de Educação Especial (NUESP)⁹¹. Aí ouvimos falar das condições em que estão incluídos os estudantes nas escolas do ensino regular. Esse fato revela a urgência de melhorar as condições de inclusão de forma que seja garantido ao estudante com deficiência visual “o atendimento educacional especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino” (MANTOAN, 2004, p. 31).

A inclusão precisa um pouco mais de investimento. Assim, que o próprio governo, foque mais o olhar para isso. Se bem que eu estava conversando com as meninas que são responsáveis por essa parte, e elas estavam me falando como que são as salas, que tem todos os recursos, lá na Sala de

⁹¹ O Núcleo de Educação Especial (NUESP) é um serviço de apoio e desenvolvimento das políticas de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação (SED), criado pelo Decreto n. 12.170, de 23 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

Recursos. Mas é o mínimo que às vezes está faltando em cada escola (Professora Ana).

Em se tratando de estudantes com deficiência visual, o cumprimento das políticas sociais, entre as quais estão as políticas educacionais, vai ao encontro de tratados internacionais, tais como a Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), em que o Brasil fez-se presente, e com um claro reconhecimento das desigualdades, resultantes da exclusão e abandono por parte do Estado. Assume, assim, perante a comunidade internacional o compromisso de oferecer o acesso e condições de educação para todos, onde são contempladas as pessoas com deficiência, com base na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, firmada nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, mediante o Parecer CNE/CEB n. 17/ 2001.

Em 4 de abril de 2013 foi publicada a Emenda Constitucional n. 59 de 2009, regulamentada na LDB 9.394/1996, por meio da Lei Federal n. 12.796/2013, que estabelece, no Inciso III do Art. 59 da LDB/1996 o seguinte:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013): Inciso III: - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a União descentraliza por meio do regime de colaboração a responsabilidade pela educação especial, transferindo-a para os sistemas de ensino estadual e municipal.

Vale lembrar que os investimentos financeiros governamentais para a inclusão do atendimento especializado à pessoa com deficiência visual são fruto das lutas do movimento de cegos pela conquista do direito de estudar no ensino regular com os demais estudantes, sobretudo, com atendimento peculiar à própria deficiência visual.

No entendimento de Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 119),

no caso dos educandos cegos ou com baixa visão, esta política tem sido fomentada por meio de projetos conduzidos pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁹² do Ministério da Educação, pelo Instituto Benjamin Constant, e outros parceiros. As ações desenvolvidas se pautaram, entre

⁹² Atual Diretoria de Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Informação extraída do portal eletrônico do MEC, disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17651&Itemid=1160>. Acesso em: 4 jun. 2013.

outros aspectos, pela promoção de uma política de descentralização, o que pode ser constatado, por exemplo, na produção de material em Braille. Esta se estabeleceu através da capacitação de transcritores e revisores, bem como da implantação de núcleos de produção de impressos em braille nos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência visual.

A professora Sara, que leciona Artes, ao referir-se às lacunas e desafios no ambiente escolar, denuncia as propagandas enganosas em que os representantes governamentais propagam o acesso à inclusão dos estudantes com deficiência. Mas a realidade vivenciada no cotidiano escolar varia de escola para escola e várias ainda estão muito aquém de uma escola inclusiva. *“Aqui eu tenho maior suporte pedagógico com relação a esses alunos”*. Por outro lado, afirma que lhe falta tempo para planejar as atividades que propiciem maior proveito para o estudante com deficiência visual. Outra questão é de uma maior autonomia financeira por parte da escola para a aquisição de material que possibilitaria uma aula mais significativa. Dessa maneira, compreende-se que a inclusão de forma digna não vem acontecendo em todas as escolas, ou seja, novamente estamos falando de processos de in/exclusão.

*Com relação à questão política, eu acho que isso é um merchandising, é uma propaganda para os políticos. “Ah! O município aceita alunos com deficiência!” Mas não dá estrutura nenhuma para esse aluno estudar. Então assim: acontece em várias escolas. Essa escola que eu trabalho, está sendo assim.... **aqui eu estou tendo maior suporte com relação a esses alunos. Que eu posso receber material para trabalhar com eles. O que falta é planejamento. Eu preciso de tempo para preparar. Então no caso do meu aluno [a professora refere-se ao estudante com baixa visão] na aula de hoje, ele já me trouxe um trabalho, uma escultura do homem pré-histórico feito na argila. Mas porque ele teve iniciativa. Não foi a escola que mandou a argila para ele fazer** (Professora Sara, grifos nossos).*

Novamente, observa-se na fala de Sara a falta de condições para um trabalho pedagógico que requer recursos financeiros, bem como tempo para o professor planejar e melhorar suas aulas, o acompanhamento para os estudantes com deficiência visual no contraturno, preferencialmente na própria escola. Explicita também a necessidade de se criar estratégias para a formação continuada dos professores no próprio local de trabalho, com ênfase nas necessidades que a escola enfrenta para potencializar não somente os professores, mas sobretudo os próprio estudantes.

Os alunos [com deficiência visual] eu acho que eles têm que ter uma espécie de acompanhamento no outro turno. Que é o que essa escola faz. Eu acho isso muito positivo. Então assim, eu acho que todas as escolas deveriam aderir a isso. Ter uma sala, um momento para eles. Para que eles também

possam complementar esse aprendizado. Então assim, esses 50 minutos que eles têm comigo, eles estão complementando no contraturno. Com mais horas, muitas vezes. Aí fica a critério da escola. Isso deveria acontecer sim. E um serviço de apoio para nós também. Por exemplo, no caso do município, o prefeito poderia oferecer cursos. E assim, para os professores no caso do município, o prefeito poderia criar na Secretaria da Educação, podia criar no nosso contraturno ou no PL [hora aula para planejamento], momentos em que acrescentasse para nós essa formação especial. Para que a gente possa ter mais conhecimento desses alunos. Mais opções de trabalhos com eles. Como que a gente pode planejar uma atividade só para ele, para aquele determinado aluno com determinada deficiência (Professora Sara).

Como podemos observar, na fala acima da professora Sara, há estratégias de promoção de igualdade, dentre as quais podemos destacar o serviço de apoio pedagógico, tanto para atender o estudante no contraturno quanto para orientação/capacitação em serviço para os professores de acordo com as especificidades de seus alunos, com a finalidade de propiciar um processo de inclusão mais significativo, sobretudo sem impactos negativos, que é o esperado de um processo democrático fundado numa perspectiva crítica da educação. Como afirmam Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 134), “a tarefa dos gestores é de grande importância, pois a Educação Inclusiva traz novos desafios que suscitam maior engajamento”.

Os autores afirmam ainda que

já superamos a ideia de que incluir é tão somente matricular o alunado com deficiência visual na escola comum. Assim, a forma de gestão, de organização da escola precisa ser do processo de participação de toda comunidade escolar nas decisões e este espaço necessita estar mais legitimado (ORRICO, CANEJO; FOGLI, 2007, p. 134).

Destaca-se aqui mais um recorte das observações⁹³ durante a estada na escola municipal Campo Grande 2, em que a professora Sara leciona e tem dois estudantes com deficiência visual, Clovis (com baixa visão) do 9º ano e Lourdes (cega) no 1º ano, ambos do Ensino Fundamental. Ao caminhar em um dos corredores, vi que uma das salas continha os equipamentos pedagógicos de uma Multifuncional (tipo I), que tem a especificidade de atender os estudantes com outras deficiências.

No entanto, Clovis não frequenta nenhum serviço de apoio, e o conjunto pedagógico para a sala de aula (lápiz B 6, caderno com pauta ampliada e os textos adaptados com fontes ampliadas) que ele utiliza é adaptado na Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) instalada na escola municipal Campo Grande 1, que está localizada no centro da cidade. Já a

⁹³ Observação registrada no Diário de Campo referente à minha estada na escola Municipal Campo Grande 2, no dia 20 de março de 2012.

estudante Lourdes frequenta, no contraturno, a Sala de Recursos (tipo II) na escola municipal Campo Grande 1, e também as aulas de Judô e Atividade da Vida Diária (AVD) no ISMAC, na companhia de sua mãe, que dedica todas as tardes (contraturno) em que a filha frequenta a escola do ensino regular para acompanhá-la ao serviço de apoio especializado⁹⁴.

As observações registradas nos dois parágrafos encontram respaldo no entendimento de Mantoan (2009), que discorre sobre as lacunas que, por vezes, obstaculizam o processo de inclusão.

O não funcionamento do atendimento educacional especializado decorrente da inexistência de Salas de Recursos Multifuncionais ou utilização inadequada desses espaços [...] a inexistência de projetos sérios de formação continuada para os professores, baseada em suas reais necessidades (MANTOAN, 2009, p. 82).

O professor Sebastião, que leciona Educação Física na Escola Municipal Campo Grande 1, fala a respeito do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, sendo este um dos documentos que norteia o currículo do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. Em seu entendimento, tal documento exige do professor autonomia para pesquisa e desenvolvimento do planejamento para a materialização do conteúdo em sala de aula. O professor também fala das dificuldades que enfrenta para fazer um elo entre os conteúdos a serem ensinados e as adaptações para atender os estudantes com deficiência, bem como das frustrações de planejar e não obter êxito na prática e da necessidade de uma capacitação e assessoria para proporcionar a inclusão, pois, para ele, a condição inadequada de inclusão em sala de aula acaba provocando a exclusão.

Eu vou falar exclusivamente da Educação Física, que a grande dificuldade que hoje nós temos na Educação Física, é que nós temos um referencial, mas tudo que vai ser trabalhado tanto na prática, quanto na teoria, é o professor que tem que montar, pesquisar, arrumar textos. Tudo é o professor que tem que fazer. E quando se trata de inclusão, de se trabalhar com necessidades, também. Porque além do conteúdo normal, você também tem que pesquisar, elaborar. E muitas vezes inventar atividades para atender a esse aluno. E nem sempre você atinge o objetivo. Porque você idealiza uma atividade que chega lá na quadra, não dá certo. Até pela falta de formação, de capacitação específica para essa área. Então, falta ainda um pouco essa capacitação. Eu acho que o processo foi válido, mas colocaram o aluno na sala sem capacitar o professor. Eu acredito que causou um pouco de exclusão. Até pelo número de alunos, a sala é numerosa. E você é sozinho para comandar toda a atividade. Esse é o grande problema (Professor Sebastião, grifos meus).

⁹⁴ Informação dada pela professora Joana, regente da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) localizada na Escola Municipal Campo Grande 1 e pelo diretor adjunto da Escola Municipal Campo Grande 2.

Embora percebamos certo descontentamento do professor Sebastião quando se refere aos objetivos não serem alcançados, também percebemos sua angústia e preocupação de atender de forma digna os estudantes com deficiência. Vale notar que, apesar das dificuldades apontadas pelo professor Sebastião, a inclusão educacional oportuniza criar um ambiente enriquecedor, no qual poderão ser construídos novos valores, tanto para o professor como para todos os estudantes.

Nesse sentido, Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 135) defendem que “o convívio cria demandas as quais se repetem, e muitas vezes o educador necessita consultar o próprio educando para delinear o procedimento pedagógico mais adequado”.

4.4.1 Acessibilidade arquitetônica

Um dos pré-requisitos para a inclusão no ensino regular “é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos que permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades, acadêmicas ou não” (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007, p. 60-61).

No entendimento de Fernandes, Antunes e Glat (2007), nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 1990, a divulgação do movimento pela inclusão social das pessoas com deficiência desencadeou uma preocupação com a adaptação e o planejamento de construções e espaços acessíveis a todas as pessoas, e a discussão sobre o direito à acessibilidade se tornou tema de debate mundial, com a participação da ONU, consolidando-se em políticas públicas para as áreas da saúde, habitação, lazer e esporte, assistência social e educação.

Dessa maneira, o termo *acessibilidade*, que até então ficava restrito à remoção de barreiras arquitetônicas e adaptações de logradouros para pessoas com deficiência física e dificuldades locomotoras, se estendeu visando à promoção das condições de acesso para além da locomoção, sobretudo a possibilidade da informação e do conhecimento a todas as pessoas. Segundo as análises de Fernandes, Antunes e Glat (2007, p. 56), “a barreira da comunicação e informação se revela hoje como uma das condições mais importantes para a ruptura da exclusão social, sendo tão determinante, ou mais, do que a barreira física”.

Para o entendimento de acessibilidade, adota-se a definição prescrita no Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BASIL, 2004).

A acessibilidade arquitetônica não foi destacada por todos os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II), o foi pela professora Eva, que explicitou que os estudantes com deficiência visual, ao fazerem a matrícula no ensino regular, são preparados durante aulas de OM para conhecer e reconhecer os ambientes, inclusive o ambiente escolar. Embora os estudantes com cegueira ou baixa visão procurem não depender das pessoas normovisuais, quando alguém oferece ajuda eles quase sempre aceitam, por respeito e por entender que pode ser uma oportunidade de ganhar mais uma amizade e, sobretudo, não decepcionar a pessoa que ofertou a ajuda.

Nas escolas que eu vou, onde meus alunos estão estudando, eles fazem Orientação e Mobilidade e já têm assim aquela independência. Eles vão ao banheiro sozinhos, vão tomar água, saem da sala. E não precisam muito dos outros. Tanto é que ele não tem aquele apoio da professora itinerante. E eles são mais livres, não é? Os outros, os DI [estudantes com déficit intelectual], o DA [estudantes com deficiência auditiva], os cadeirantes, precisam mais. Mas os [estudantes] com deficiência visual não, eles são mais independentes. Apesar de que gera, assim, uma solidariedade em querer ajudá-los o tempo todo. Uns aceitam “numa boa”. E eles entram nesse ritmo. Se sentem parte integrante daquela comunidade escolar (Professora Eva).

Durante uma sessão de observação⁹⁵ que realizei buscando compreender o processo de inclusão escolar quanto à acessibilidade e locomoção, como chegam os estudantes com deficiência visual até a escola e a que tempo-espaço ocupam até iniciar a aula, registrei o seguinte: ao acompanhar a chegada de Hugo (estudante da EJA) do ponto de ônibus até a calçada do prédio escolar, notei que ele não teve nenhuma dificuldade, pois antes do ponto de ônibus havia um redutor de velocidade em forma de lombada, no qual os veículos obrigatoriamente reduzem a velocidade, e Hugo mais que depressa estendeu sua bengala, para sinalizar que é cego, e todos os carros pararam. Assim que se aproximou da escola, teve que desviar dos veículos para chegar até a calçada, pois não há reserva de espaço destinada ao estacionamento para deficientes, tampouco um corredor livre para as pessoas transitarem do meio fio até o portão de entrada da escola.

⁹⁵ Anotações que registrei no Diário de Campo no dia 6 de outubro de 2011; sessão com duração de 3h30min no período vespertino.

Percebi que o estabelecimento escolar possui uma escada íngreme e sem corrimão, que não foi feita a adaptação de rampa e que, para chegar até a sala de aula, Hugo tem que passar por vários obstáculos sem as adaptações, como sinalização em braile/tipos ampliados indicando os ambientes. Embora houvesse o ensino supletivo nos três turnos, nos quais havia muitos estudantes acima dos 50 anos, os banheiros são sem barras para o acesso de pessoas com mobilidade reduzida; as portas são estreitas. Esses obstáculos e os já citados foram os que levaram o estudante com deficiência visual a precisar de ajuda da funcionária da escola responsável pelo pátio e, na hora da saída, ele recebeu ajuda de um colega normovisual que estuda na mesma sala de aula para desviar dos carros estacionados na entrada do estabelecimento escolar.

A locomoção faz parte do direito de ir e vir, e a aprendizagem de OM faz parte do processo de aprendizagem escolar especializada e, reconhecidamente, a bengala faz parte do conjunto de material escolar. Até o ano de 2011, o *kit* escolar era enviado bianualmente, através do cadastro no censo escolar do Ministério de Educação, para todos os estudantes com deficiência visual da rede pública de ensino dos estados e municípios.

A partir do ano de 2012, a escola em que o estudante com deficiência visual estiver regularmente matriculado e inserido segundo o censo escolar deverá inscrever-se no ambiente do portal do Ministério de Educação, em escola acessível, e descrever as ações que melhor atendam às especificidades do seu alunado. Após aprovação do MEC, ela deve fazer a aquisição do material didático especializado com recursos do PDDE, conforme Lei Federal n. 8.666, de 21 de junho de 1993, que trata das formas de licitação e gastos do dinheiro público.

Orrico, Canejo e Fogli (2007) ressaltam a independência e a autonomia como parte do processo de inclusão e que o acesso dos estudantes com deficiência visual, em especial daqueles com cegueira e/ou com baixa visão por perda visual bastante acentuada, proporciona segurança, autonomia e melhora da capacidade de explorar o ambiente em que estão situados.

Os autores defendem ainda que, para a pessoa com deficiência visual ganhar independência na locomoção, a família deve ser orientada a encorajá-la e auxiliá-la de forma adequada. “Constitui passo importante neste processo quando a família passa a acreditar que a pessoa cega será capaz de se locomover, de ir e vir sozinha em seus diversos itinerários” (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007, p. 125).

A professora Carolina expressa a solidariedade que existe entre os colegas da escola, visando superar as barreiras arquitetônicas existentes no prédio escolar e não seu entorno. Ao dizer que o estudante com deficiência visual é auxiliado para descer as escadas,

fica explícita a falta de rampas para as pessoas com acessibilidade reduzida, adaptação de piso tátil na calçada e sinalização para a travessia da rua de forma segura.

Os colegas ajudam o Pedro a descer as escadas ou arrumar a carteira. Oh! Pedro. É aqui, é ali. E levá-lo até o ponto de ônibus. Então os colegas sempre estão solícitos (Professora Carolina).

Nesse entendimento, a acessibilidade arquitetônica envolve ações que requerem recursos e envolvimento das autoridades competentes tanto do estabelecimento escolar (a direção) quanto do órgão gestor das políticas públicas para articulação e liberação de verbas. Segundo Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 130), essas adaptações podem compreender “um piso diferenciado na entrada da escola, para indicar a sala de aula ou biblioteca; uma maquete por onde o aluno possa ter a noção do prédio, ou aspectos mais complexos como [...] o uso de tecnologia de posicionamento via satélite (GSM)”⁹⁶.

A professora Ana destaca a ausência da aplicação das políticas públicas para acessibilidade. Em seu entender, as autoridades governamentais deveriam dar prioridade à adaptação dos estabelecimentos escolares onde há estudantes com deficiência incluídos. Ressalta também as políticas públicas que, quando existem, não conseguem chegar até a escola de forma concreta.

O que eu gostaria de acrescentar é só essa questão das políticas públicas. Ou do próprio governo, que é focar um pouco mais as escolas que atendem esses alunos que têm alguma deficiência. Que essas escolas se tornem prioridade para a questão da acessibilidade. Para que proporcionem isso para eles. [...] Na questão da acessibilidade. Porque, por exemplo, na nossa escola mesmo, nós não temos elevador. E não só temos o Pedro [estudante cego] com problema, como também temos crianças à tarde, que é necessário. Então a gente vê assim. Falta de políticas públicas. Às vezes até tem, mas não consegue atingir cem por cento. [...] é a questão do elevador. Porque é uma escola com escada. O aluno deficiente visual, ele tem que subir a escada. Descer a escada. E se ele tivesse um elevador, já facilitaria a vida dele também (Professora Ana, grifos nossos).

Verificamos que há uma desconexão de informação entre os gestores das políticas públicas para acessibilidade nos ambientes escolares, haja vista que pouco se ouve falar da “Década das Américas para as Pessoas com Deficiência”.⁹⁷ Também em 2011 o governo

⁹⁶ Sistema Global para Comunicações Móveis (GSM).

⁹⁷ A Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) realizada em 6 de junho de 2006, divulgou a “Declaração da década (2006-2016) das Américas pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.coe.sp.gov.br/noticias/MostraNoti.asp?par=>>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

federal instituiu o Plano Nacional dos Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, através do Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, em que

o Programa Escola Acessível disponibiliza recursos financeiros às escolas públicas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. Por meio dessa ação, as escolas podem adequar e construir rampas, sanitários acessíveis e vias de acesso; alargar portas, instalar corrimãos e equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora; adquirir cadeiras de rodas e outros recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2011, p. 7).

As anotações foram registradas no Diário de Campo⁹⁸ durante as três idas à Escola Estadual Mato Grosso do Sul 3, estabelecimento em que Pedro (cego) estuda e no qual a professora Ana leciona. Fiquei com o olhar atento ao roteiro de observações e ao que Pedro havia dito sobre o caminho que percorria e os obstáculos que enfrentava para chegar à escola (ônibus lotado, estudantes normovisuais ocupando os assentos reservados para pessoas idosas e pessoas com deficiência e medo de passar do ponto de ônibus coletivo, próximo à sua escola).

Observei que Pedro domina a técnica de OM, mas que, devido à rua ser de duas mãos e trajeto de uma instituição de ensino superior, a velocidade dos veículos, o trânsito intenso, a falta de sinalização, o barulho de som da vizinhança de sua escola e a ausência de calçamento nos lugares reservados para sarjetas não permitiam a Pedro fazer a travessia do ponto de ônibus até a sua escola com independência. Há que se levar em consideração que a pessoa com deficiência visual depende, além das técnicas de OM, também do sentido auditivo para a sua locomoção. No entanto, as professoras Ana e Carolina disseram que Pedro dificilmente faltava às aulas, somente quando chovia muito. *“Ele [Pedro] é um aluno que não falta aula. É difícil faltar. Ele fica até o final. Pode estar cansado”*.

O professor Joaquim, que leciona Matemática na EJA, fala sobre a acessibilidade arquitetônica em relação ao estudante Hugo (com deficiência visual [cego]), o qual se locomove com facilidade no ambiente, contando com a colaboração de colegas, algumas vezes.

E ele conhece tanto a escola, que ele não precisa de ninguém apoiando ele para andar pela escola. Ele sabe onde é o banheiro, ele sabe onde é a

⁹⁸ Observação referente aos dias 6, 7 e 16 de junho de 2012.

*cantina, a sala dele, a cabine*⁹⁹. Às vezes, ele encontra colega e direciona para ele andar um pouquinho mais rápido, e ele vai (Professor Joaquim).

O relato do professor Joaquim confere com a constatação que registrei durante uma sessão de observação¹⁰⁰ do trajeto que Hugo fez do ponto de ônibus até o outro lado da rua onde está situada sua escola. Observei que há vários obstáculos no trajeto que Hugo percorre cotidianamente, como, por exemplo: a falta de um sinal sonoro para travessia da rua, pista tátil nas calçadas e acesso livre na entrada do estabelecimento da escola [os carros ficam estacionados na entrada do portão].

Por outro lado, percebi que Hugo tem domínio de OM e o quebra-molas favorece sua independência para fazer o cruzamento da rua com segurança. Ao me aproximar de Hugo para saber se a falta de acessibilidade arquitetônica traz alguma dificuldade para estudar, ele disse que *“nada é motivo para desistir”*, mas reconhece que há vários obstáculos no trajeto que faz de sua casa até a escola e em outros lugares. Mas, logo que se matriculou na Escola Mato Grosso do Sul 2, solicitou à professora da Sala de Recursos Multifuncionais para lhe ensinar o reconhecimento do ambiente:

Observei que Hugo desceu do ônibus, caminhou até a lombada para fazer a travessia, estendeu sua bengala e os motoristas pararam. Hugo caminhou do outro lado com cautela, devido aos carros estarem na entrada do portão. Assim que o localizou, a inspetora de alunos [funcionária que cuida os estudantes no pátio e corredores da escola] o levou até a sua sala de aula. Vale ressaltar que o acesso para chegar até o prédio da escola e o próprio ambiente escolar não foram adaptados, tampouco construídos com a preocupação de serem acessíveis para as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Dessa forma, Fernandes, Antunes e Glat (2007, p. 57) destacam que “a ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar, que, tendo sido construído sob a perspectiva do aluno ‘normal’, não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais.” Os autores afirmam ainda que

às vezes de forma sutil, outras mais explicitamente, a construção e organização do espaço transcende a mera dimensão física, revelando valores sociais de acesso e permanência ou de exclusão de determinados grupos estigmatizados. No caso das pessoas com deficiência visual, esse fenômeno é claramente observado, pois, apesar de todas as conquistas, até hoje seu

⁹⁹ As cabines são minissalas da escola de Educação de Jovens e Adultos para atendimento individualizado com vista à retomada do conteúdo já estudando na sala de aula coletiva, conforme a necessidade dos estudantes e mediante agendamento prévio.

¹⁰⁰ Observação referente ao dia 6 de outubro de 2011, no trajeto casa/escola feito pelo estudante Hugo (com deficiência visual - cego).

acesso à escola e demais lugares públicos é dificultado pelas barreiras físicas e arquitetônicas, por vezes intransponíveis, com as quais se deparam cotidianamente (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007, p. 53).

O professor Sebastião, de Educação Física da escola Municipal Campo Grande 1, fala que a acessibilidade faz parte do processo de inclusão, que gradativamente a sociedade vai reconhecendo o direito do outro. Mittler (2003, p. 25) menciona que a inclusão tem por “objetivo garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades [...] e impedir o isolamento”.

No que tange ao assunto em questão, mesmo com a implementação de políticas públicas de acessibilidade, ainda precisa melhorar a sua concretude de forma conjunta, pois as adaptações de pisos táteis, os semáforos com sonorização, por exemplo, facilitariam significativamente o acesso à pessoas privadas da visão. O que se vê, porém, é o seu cumprimento por força da lei, pois a maioria da população que instalou piso tátil em suas calçadas foi por ter recebido notificação e porque esta, quando não cumprida, transforma-se em multa.

Dessa forma, a inclusão escolar ainda é um campo de tensões, sobretudo, a minimização das barreiras atitudinais, a sensibilização e o respeito com o outro. Para isso, “é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral [...] com e sem deficiências, mas sem discriminação” (MANTOAN, 2004, p. 130).

4.4.2 Acessibilidade de recursos pedagógicos e digitais/tecnológicos

Pensar na inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual pressupõe pensar na construção de cidadania de forma digna, a qual requer elementos fundamentais na ação educativa. Para Machado (2008, p. 136), “quando se pensa na organização de um espaço inclusivo é preciso considerar e consultar as pessoas que desfrutarão desse espaço, suas necessidades e características específicas”. Dessa maneira, procuramos ouvir os professores quanto aos recursos que são utilizados pelos estudantes que estão “incluídos” e como esses recursos possibilitam o acesso ao conteúdo ensinado e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Nas palavras de Galvão Filho (2009, p. 191), os recursos que favorecem a interação da pessoa com deficiência são considerados tecnologias assistivas, “desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para

facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade”.

O autor sustenta que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm se tornando um importante instrumento de nossa cultura e defende sua utilização como tecnologia assistiva, pois “possibilita[m] a interação, no computador, a pessoas com diferentes graus de comprometimento” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 193).

Segundo as análises de Souza e Santarosa (2003), a educação especial está se valendo dos recursos tecnológicos como prótese no sentido de adequar ou adaptar equipamentos para que os estudantes desta modalidade de ensino também façam uso deles como meio de aprendizagem. “Tais softwares, mesmo com algumas limitações, facilitam muito o acesso dos deficientes visuais ao computador, garantindo-lhes um ótimo nível de independência e autonomia, motivando-os e oportunizando sua inclusão aos ambientes digitais no mundo da comunidade dos cibernautas” (SOUZA; SANTAROSA, 2003, p. 9).

A professora da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II) Élide fala sobre a importância dos recursos didáticos, desde os mais tradicionais, como as adaptações dos mapas em relevo, até a leitura oral para os estudantes cegos e estudantes com baixa visão. Ela discorre sobre as lupas manuais e as lupas eletrônicas. Elenca também os recursos mais sofisticados, como o computador com instalação de programas com sintetizador de voz, que possibilita o acesso à informações tanto para os estudantes cegos quanto para os com baixa visão. A professora salienta que a sala de Recursos Multifuncionais possui tecnologia de última geração, o que de fato leva os estudantes cegos ou com baixa visão a procurarem o serviço de apoio, pois são recursos que possibilitam suplantar a falta da visão, dando a eles as mesmas possibilidades de aprendizagem.

A gente faz adaptação de material, faz leitura para eles, e agora a sala está bem equipada. Tem computador com síntese de voz, tem lupa eletrônica, tem lupa manual. Então, hoje tem praticamente tudo na Sala de Recursos Multifuncionais. E a gente também faz adaptações em altoprelevo de mapas, de gráficos. Então, é esse tipo de ajuda que eles vêm buscar aqui. E também eles fazem pesquisas no computador. Aprender a mexer com os programas de voz, então, é isso aí (Professora Élide).

Os recursos apontados pela professora Élide vão ao encontro do que explicitam Orrico, Canejo e Fogli (2007) quando falam da importância dos recursos tecnológicos. Estes autores mostram que há outros recursos didáticos adaptados de forma simples que facilitam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual:

As tecnologias são uma poderosa ferramenta para favorecer o sucesso na inclusão escolar de alunos com baixa visão ou cegueira no ensino regular, contribuindo para a construção de igualdade de oportunidades acadêmicas. Mas há várias outras adaptações fáceis de serem desenvolvidas pelo professor. Uma xérox ampliada de um texto ou impressão em negrito e letra ampliada com a utilização de contraste, um caderno com pautas grossas e ampliadas, o uso de lupas, gravadores para reprodução de aulas, capítulos de livros, textos escaneados para serem acessados por leitores de tela em computadores comuns, entre outros recursos diferenciados para o aluno e que garantem maior flexibilidade e naturalidade para que ele participe do processo educacional junto com os demais alunos (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007, p. 128).

Para a professora Joana, docente da Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II), as possibilidades da inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual dependem muito dos recursos didáticos adaptados para que eles tenham as mesmas condições de acesso às informações e de construir o conhecimento. Para ela, há que se ter cautela para falar em adaptação curricular, pois a adaptação curricular não significa a redução dos conteúdos, e sim fazer o uso dos mesmos conteúdos disponibilizados para os estudantes normovisuais, com as adaptações necessárias, tais como a transcrição para a grafia braile. Para os estudantes cegos brailistas, computadores que tenham programas com síntese de voz para o uso por teclas de atalhos e com lupa de ampliação de tela para os estudantes com baixa visão são importantes.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, Bordas e Zoboli (2009, p. 80) argumentam que “não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, se transformem para possibilitar essa inserção, ou seja, estejam devidamente preparados para receber todas as pessoas, indistintamente”. Para a professora Joana,

porque assim, no caso do aluno com deficiência visual, se nós dermos as condições para ele, o material em braile, tudo que é necessário, ele tem plenas condições de ter acesso ao mesmo conteúdo que os demais alunos têm. Então não vai ser necessário ser feita uma adaptação curricular. O que nós precisamos garantir para esse aluno? É o material. Ele tem que ter as mesmas condições de acesso ao conhecimento que os outros alunos têm. Então é o livro em braile? Então vamos correr atrás desse livro em braile. O que é que nós precisamos para garantir para esse aluno essas condições? Então, acho que falar de adaptação curricular, se requer bastante cuidado. Tem que ser uma coisa bem pensada mesmo (Professora Joana).

As falas das professoras Élide e Joana vão ao encontro das ideias defendidas por Machado (2008, p. 127) quando afirma que, para que os estudantes com deficiência visual sintam-se parte da comunidade escolar, é necessário que encontrem o apoio pedagógico específico que proporcione “as condições favoráveis a uma participação plena na escola [...]

eles precisam de recursos materiais e adaptação curriculares ser oferecidas pelo professor de classe regular com o apoio de um professor especialista.”

A professora Sara expressa a necessidade dos recursos pedagógicos adaptados como material de apoio, com preocupações específicas para o componente curricular que leciona. Durante a pesquisa de campo do curso de especialização com ênfase nas artes para as pessoas com deficiência visual, ela prestou serviço voluntário para o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos (ISMAG), apropriando-se das informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. Sara diz que a escassez de recursos pedagógicos que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência visual inviabiliza a interação com o meio; portanto, ela defende que o apoio deveria ser na própria escola, porque muitas vezes a família não tem como prover esses recursos.

Ele [Clovis, estudante com baixa visão] tem que ter um material de apoio. Então, o professor tem que receber esse material de apoio para poder facilitar a compreensão desse aluno. Então, assim: no meu caso que é Artes, eu tenho que ter as imagens. Vamos supor assim, o Abaporu da Tarsila do Amaral, eu tenho que ter um Abaporu de uma forma assim mais sensorial para que ele possa fazer a leitura. Porque ele não enxerga. Como que ele vai fazer a leitura? Se eu trabalho obrigatoriamente com imagens. E no caso dos outros professores, o braile, eles têm que ter acesso a essa leitura do braile, que é diferente. Então, às vezes o deficiente, o próprio aluno, ele tem acesso a isso. Mas o professor não tem. Então ele não tem como passar. Ou então as aulas serem gravadas para que esse aluno possa ouvir. E possa depois tirar as dúvidas. Às vezes ele não vai está conseguindo interagir 100 por cento ali na aula presencial. Então ele grava a aula e depois volta. Então assim, mas esses alunos eles têm que ter uma assessoria da própria escola. Porque às vezes a família do aluno não vai ter condições de proporcionar isso para ele. Então a gente precisa de todas essas assistências, de todos esses reforços (Professora Sara).

As condições para a escolarização dos estudantes com deficiência visual dependem, além da acolhida, de recursos pedagógicos específicos que facilitem sua aprendizagem e inclusão em classes comuns do ensino regular. Para os estudantes cegos, o uso do livro didático em braile, digitalizado para leitura no computador através de programas com sintetizador de voz - como o livro acessível em Mec Daisy¹⁰¹ -, regletes, pulsão e/ou máquina de datilografia, gravador digital, mapas, tabelas e outros materiais adaptados em relevos são fatores essenciais. Para os estudantes com baixa visão, o uso de cadernos com pautas ampliadas e em negrito, livros com letras em tipos ampliados, de acordo o potencial

¹⁰¹ É uma solução tecnológica que possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado para acesso das pessoas com deficiência visual. O livro em formato Mec Daisy, faz parte do programa nacional do livro didático (PNLD). Disponível em: <www.unisa.br/aunisa/MecDaisy.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

visual, computador com programa com sintetizador de voz e/ou ampliador de tela são fundamentais.

Em conformidade com Profeta (2007), existem algumas estratégias, atividades e instrumentos favoráveis para que o aluno com deficiência visual se organize e adquira conhecimentos. Entre eles, uma variável importante na metodologia é a adequação dos recursos do currículo aos diferentes estilos de aprendizagem. A autora diz que “na educação do aluno com deficiência visual, não é só importante ressaltar que o aluno cheire, escute, toque e explore coisas e objetos, mas que saiba cheirar, ouvir e tocar” (PROFETA, 2007, p. 220-221).

A professora Ana expressa que, com o auxílio das TICs, no caso o computador portátil (*notebook*), a interação tem sido favorecida num tempo mais preciso, tendo em vista que o uso do computador com o acesso à internet potencializa o estudante com deficiência visual devido à maior quantidade de informações que este passa a ter e por fazer uso da mesma forma de comunicação escrita como as pessoas normovisuais. Além do mais, levam o estudante a ter maior independência da Sala de Recursos Multifuncionais por não depender do professor especializado para fazer as transcrições do braile para tinta e vice-versa. Segundo as análises de Moro, Estabel e Santarosa (2004, p. 2),

no período de escolaridade, os PNEEs com limitação visual necessitam do acesso às TICs (Tecnologias de Informação e de Comunicação) com suporte nos livros ou na Internet para construção do seu conhecimento, utilizando a leitura ou a escrita. Dentre as atividades do processo de aprendizagem e de acesso às TICs a pesquisa escolar constitui-se uma das mais utilizadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A professora Ana destaca também a importância do acesso ao conteúdo com antecedência, o que leva o professor a ter que fazer seus planejamentos também com antecedência, para atender às especificidades que o estudante com deficiência visual tem, isto é, a necessidade de frequentar os serviços de apoio ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais, para aprenderem a fazer uso dos recursos didáticos adaptados, haja vista que “as ferramentas computacionais abrem um espaço de oportunidades, [...] Os estudos mostram que pessoas limitadas por deficiência não são menos desenvolvidas, mas se desenvolvem de forma diferente” (SOUZA; SANTAROSA, 2003, p. 2). Conforme fala da professora Ana,

do ano passado para cá o Pedro [estudante com deficiência visual (cego)], já estava dominando bem o computadorzinho dele. Então, ficou mais fácil ainda. Porque eu mesma costumo passar muita atividade para ele, por e-mail. Aí na casa dele ou na Sala de Recursos, os professores auxiliam. O contato com a Sala de Recursos, eu tenho através dele. Então, como que ele

participa das aulas? Geralmente, eu chego na sala, já passo para o notebook dele o conteúdo que vai ser trabalhado naquela aula. Nem sempre faço isso. Mas procuro sempre que posso fazer. Aí, conforme eu vou explicando o conteúdo, vou fazendo as atividades em sala de aula, ele vai acompanhando pelo notebook. E muitas das vezes, quando ele recebe o material com certa antecedência, ele trabalha lá na sala de reforço, lá onde ele faz o outro período, recurso, e aí os outros alunos não interferem na aula, e ele interfere para dar contribuição. Ah! Professora, eu li sobre isso. Mas não era assim? Daí ele faz a contribuição dele. E eu ainda falo: Olha! o Pedro leu o conteúdo. Vocês não leram! Ele participa bem das aulas.

Sendo assim, as decisões sobre o uso de tecnologias assistivas e os recursos de acessibilidade a serem utilizados devem partir de um estudo minucioso e individualizado com cada pessoa com deficiência visual. Primeiramente, com uma análise pormenorizada e escuta aprofundada de suas necessidades e com a participação dos profissionais que sabem instalar, ensinar e incentivar o estudante a fazer uso dessas tecnologias como mais um recurso didático. Isso porque, por já haver várias opções de programas computacionais especiais de acessibilidade, é importante que sejam ofertados todos os que estão disponíveis para que a própria pessoa com deficiência visual decida quais atendem melhor à sua necessidade.

Segundo as análises de Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 127), a aprendizagem para o uso das tecnologias da informação e da comunicação “abre ao educando com deficiência visual, um fabuloso espaço de oportunidades e da melhoria das condições de igualdade no processo de escolarização”.

No que concerne ao uso do computador como recurso didático num entendimento com ênfase na teoria crítica da educação, as tecnologias computacionais vêm proporcionando maior independência e resultando, assim, numa maior possibilidade de emancipação crítica no tocante os direitos a uma educação dignificante. Profeta (2007, p. 232) escreve que os “microcomputadores vêm oferecendo ferramentas cada vez melhores, mais eficientes para que as pessoas com deficiência visual os utilizem e, com o uso dos sintetizadores de voz, a eficácia tem sido cada dia maior”.

O professor Sebastião, docente de Educação Física, fala sobre as duas principais dificuldades que enfrenta para atender os estudantes com deficiência visual em sua aula. Ele destaca o custo dos materiais para a Educação Física adaptada e a dificuldade de os encontrar. Isso porque são recursos fabricados em baixa escala, o que resulta no seu alto custo financeiro, além de haver pouca demanda para comercializar. Por outro lado, devido à falta de acesso aos recursos pedagógicos adaptados e, sabendo que esses recursos potencializam e possibilitam a igualdade de participação nas atividades de educação física, o professor aposta

em sua criatividade e pesquisa para elaborar e oferecer a esses estudantes as condições de inclusão escolar.

A questão do material. Todo o material para deficientes visuais é muito caro! O pessoal trouxe um dia para fazer uma capacitação e mostrou o jogo de bocha. Não é para deficientes visuais. Mas eu digo na parte de preços de material para pessoas com necessidades. Um joguinho desse custa mais de 1 mil reais. E onde você encontrar material adaptado. Nós não conseguimos encontrar material adaptado. Então, tudo tem que ser inventado. E é com muita pesquisa para você conseguir algum tipo de coisa. E muita coisa você tem que inventar. É questão de material mesmo. Porque você não tem. Aí você acha alguma coisa e você fala: eu acho que isso aqui dá. Aquele dia que a senhora olhou lá eu jogar o poli bate. Mas eu não tinha raquete. Eu consegui pegar daquele jogo da boca do palhaço, os pés do palhaço para fazer de raquete. E isso aí é uma constante quando se vai trabalhar. Porque nós não temos (Professor Sebastião).

O relato do professor Sebastião, vai ao encontro da conversa que tive com outro professor de Educação Física que leciona na Escola Municipal Campo Grande 2, durante as observações¹⁰² na quadra de esporte com a turma de alfabetização, na qual havia uma estudante cega chamada Lourdes.

Por não ter visto nenhum recurso diferenciado para estudantes com deficiência, indaguei o professor sobre como ele trabalha a turma toda. O professor pensou, pensou... e respondeu que faz o possível para realizar alguma adaptação do material no intuito de realizar as atividades de forma que Lourdes possa também participar, mas sente muita dificuldade de encontrar a literatura que fale sobre a adaptação de jogos e atividades para crianças com deficiência visual. Disse também que a escola não tem o recurso financeiro destinado à aquisição de material esportivo adaptado e citou, como exemplo, a necessidade de a escola adquirir uma bola com guizo, pois o recurso que chega até ela é para os projetos, mas não possibilita a adaptação e aquisição de material adaptado.

O professor relatou que trabalha “*com o que é possível, pondo uma criança que enxerga junto com Lourdes para ajudá-la nas atividades em que necessitaria da visão*”. Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 123) discorrem sobre a importância de intervenções especiais de apoio ao desenvolvimento das crianças com deficiência visual para que estas alcancem habilidades essenciais para sua vida; sua finalidade é “*criar condições para que a criança venha a se tornar um educando com autonomia e independência, capaz de participar das*

¹⁰² Observação ocorrida no dia 20 de março de 2012, durante as duas aulas de Educação Física da turma de alfabetização em que estava incluída uma estudante cega, com 6 anos de idade, na escola municipal Campo Grande 2.

atividades do dia a dia na escola de forma plena e em condições de igualdade com as demais colegas”.

Observei que Lourdes também estava sempre atenta aos comandos de voz do professor e já se antecipava, como, por exemplo, no jogo de “O coelho sai da toca”; Lourdes ficou dentro do bambolê (que representava a toca), mas com a mão no bambolê ao lado, assim que o professor disse que o coelho saiu e trocou de toca, Lourdes foi mais rápida que outro colega.

Machado (2009) escreve que, entre as áreas abrangidas na educação especial, estão os estudantes com deficiência visual, pois eles necessitam de uma maior quantidade de materiais e equipamentos adequados à sua autonomia. A autora pontua que “a infraestrutura didática especial deve existir ou ser adaptada, modificada, para que os alunos com essas necessidades possam ter acesso aos estudos, bem como ao mercado de trabalho” (MACHADO, 2009, p. 53).

Sendo assim, podemos dizer que a acessibilidade dos recursos pedagógicos na atualidade, principalmente os digitais/tecnológicos, para os estudantes com deficiência visual possibilita o avanço no processo de inclusão escolar, pois “é necessário que lhes sejam dadas possibilidades e condições para se realizarem como qualquer outro aluno que tenha o desejo de progredir academicamente” (PROFETA, 2007, p. 233). Dessa forma, para um melhor aproveitamento dos recursos metodológicos e tecnológicos adaptados para o estudante com deficiência visual, faz-se necessário investimento na formação docente.

4.4.3 Processos formativos dos professores

No que diz respeito à formação do professor da modalidade da educação especial, são poucas as instituições de educação superior (IES) que oferecem cursos de graduação na área. No entanto, os documentos que versam sobre a educação especializada preconizam a formação do professor, tanto em nível de graduação quanto em nível de formação continuada, ressaltando a importância de se terem profissionais habilitados. Glat e Pletsch (2010) ressaltam que a formação precária não afeta somente aqueles que atuam no ensino regular, mas também os professores especializados. Cabe lembrar que, segundo estas autoras, no Brasil temos apenas dois cursos de licenciatura em Educação Especial reconhecidos pelo Ministério de Educação/MEC. Eles são oferecidos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Para Bueno (1999), os professores que exercem a docência na educação especial constroem a sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas dos estudantes que atendem enfatizando a minimização ou a compensação dos efeitos causados pela deficiência. A formação do professor visa também ao acesso às informações no sentido de que a pessoa com deficiência alcance êxito educacional. A respeito da formação de professores, Wernek (1997, p. 61) afirma que

o professor do ensino básico é a principal figura na sociedade inclusiva, [...] os cursos e as universidades que formam professores devem ter como ponto de honra conscientizá-los de que alunos com deficiência são responsabilidade de todos os educadores, não apenas do profissional que se interessa por educação especial.

A inclusão dos estudantes com deficiência deixa de ser de responsabilidade apenas da educação especial ou da escola e, sim, da educação num contexto mais amplo. Porém, o atendimento especializado é assegurado por meio da modalidade da Educação Especial, na Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2009, p. 1).

Um dos obstáculos para a inclusão escolar presente na fala dos professores tem a ver com os processos formativos para a atuação docente com os estudantes com deficiência visual. Os professores Eva, Élide, Dionísio e Joana são docentes das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II). Ao falarem da formação inicial para lecionar na perspectiva da inclusão, todos expressam que não tiveram uma formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência visual. O que os professores explicitam vêm ao encontro das palavras de Pavan (2013) sobre o descompasso entre o que se ensina na academia e a realidade vivida pelos professores. “Entretanto, insistimos, a formação de educadores precisa dar mais ênfase a essas questões [...] precisa, sobretudo, dar mais destaque aos processos de exclusão e discriminação que ocorrem no próprio espaço/tempo da Educação Básica” (PAVAN, 2013, p. 725).

A professora Eva, licenciada em Matemática, afirma que depois de algum tempo após concluir sua formação inicial foi informada sobre um curso voltado para as especificidades pedagógicas para os estudantes com deficiência visual.

Ao concluir o curso, recebeu o convite para atuar no serviço de apoio especializado à inclusão dos estudantes com deficiência visual. Os estudantes com deficiência visual do ensino médio denunciam as dificuldades enfrentadas no ensino regular com as disciplinas das ciências exatas e, ao recorrerem ao serviço especializado, o professor - na maioria das vezes o pedagogo - não consegue fazer a suplementação dos conteúdos de Matemática, Física e Química.

Podemos ver isso na sua fala transcrita a seguir:

Na faculdade nenhuma disciplina, nem sequer uma palestra. Depois de um tempo de formada fiquei sabendo do curso de braille, daí resolvi fazer. Logo depois fora convidada para lecionar matemática e outras disciplinas do campo das exatas. Agora que atuo na educação especial, venho fazendo vários cursos. Desde braille, Orientação e Mobilidade, várias capacitações oferecidas pelo CAP/DV, outras que a SED oferece. Até hoje, não deixei de fazer nenhuma. Faço o impossível, gosto de aprender cada vez mais e faço pós-graduação com ênfase na diversidade, que é inclusão, que é também uma extensão daquilo que eu faço na minha sala de aula, e é ótimo que aprendo cada vez mais, na sala de aula fico atenta se aquilo que eu estou fazendo realmente está correto, professor está falando, e eu, é isso mesmo que eu faço (Professora Eva).

Para Fávero (2009, p. 22), os estudantes com deficiência não são os únicos a terem dificuldades de aprendizagens, “cujo rendimento não diverge dos ‘padrões’ comuns, principalmente quando métodos e práticas de ensino não trazem nada que contemple as diferenças em sala de aula”.

A fala da professora Élide explicita que faz parte daqueles professores que já aderiram à inclusão, mas também fica evidente a necessidade de o professor que atua na educação especial estar sempre realizando cursos numa proposta de formação contínua, como preveem os objetivos dos Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAPs), determinados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC): “apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado”¹⁰³. Segundo a professora Élide,

na universidade, não. No começo tive que aprender, sim. Quando eu comecei, eu fiz capacitação aqui no CAP/DV, de como lidar com eles, e

¹⁰³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816&msg=1>. Acesso em: 3 jul. 2012.

aprendi também o braille, sorobã, orientação e mobilidade, vários cursos. Deixa-me ver... [Pensa e então diz:] Geralmente foram de 40 horas, teve outros que foram de 120 horas, 80 presenciais.

De fato, a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos do ensino inclusivo, haja vista que “as universidades devem, de uma vez por todas, assumir mais efetivamente o seu papel de formadora de profissionais de ensino para atuar com os alunos com deficiência, para saber atuar com a diversidade” (PROFETA, 2007 p. 214). Portanto, consiste na necessidade processual de formação.

A professora Joana relata que, ao concluir a primeira licenciatura em Letras, não teve conteúdo que tratasse do tema inclusão, mas que no segundo curso de licenciatura - Pedagogia, que concluiu no começo de 2012 - já teve uma disciplina que abordou a educação dos estudantes com deficiência numa perspectiva da inclusão escolar, o que mostra que avanços estão acontecendo.

Quando eu fiz o curso de Letras, não. Nem se falava ainda. Quando eu concluí o curso de Pedagogia, a gente ouviu falar um pouco de Educação Especial. Mas nada assim tão específico. Houve no geral. Você tem a disciplina de Educação Especial, aí você conhece um pouco de cada deficiência (Professora Joana).

Concordamos com Beyer (2009, p. 81), que diz ser

pele convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais, e pedagógicas) [...] que os professores em geral poderão se tornar peças estratégicas deste jogo fascinante que se chama educação inclusiva.

O professor Joaquim fala que, durante seu período de estudos acadêmicos, houve apenas comentários sobre o tema, pois ele ainda não era latente. E explicita que leciona para estudantes com deficiência, mas que também ainda não participou de formação para melhor atender os alunos nas suas especificidades.

Não. Não teve. Houve comentários, assim por alto. Mas enfatizado não. Não foi dada tanta importância. Não sei também se na época que eu fiz, estava tanto no auge a questão da inclusão. Hoje é mais. Mas antes não. [...] agora com o aluno, até o momento não participei ainda não tive a oportunidade (Professor Joaquim).

Nesse entendimento, advogamos que a formação dos professores para a inclusão dos estudantes com deficiência visual pode ser na formação contínua, como possibilidade de

pensar a escola e as práticas pedagógicas, bem como possibilidade de uma interação entre os professores da educação básica e os professores dos cursos de licenciatura na educação superior, para que, a partir de um diálogo, as instituições formadoras possam rever os processos formativos.

Nas palavras de Brostolin (2011, p. 296) relativas à legislação educacional vigente, que trata da formação e da valorização de professores para atuação na educação básica e que necessita de implementação visando garantir qualidade no ensino, vemos que

as políticas e programas nacionais destinados a organizar e desenvolver programas de formação de professores em regime de colaboração entre os entes federados deverão oferecer uma formação de qualidade e garantir a superação do individualismo e produzir novas relações sociais e culturais na atividade docente, privilegiando o trabalho coletivo e solidário em sintonia com o contexto onde está inserido, de modo a transformar as condições atuais da escola e da educação na perspectiva das transformações sociais almejadas.

Destaco ainda que, ao término da entrevista, o professor Joaquim falou de sua vivência em sala de aula com o estudante com deficiência visual de forma otimista, muito embora não tenha tido em sua formação inicial o conhecimento para lecionar a estudantes com deficiência, tampouco um preparo pedagógico prévio para receber os estudantes com deficiência visual; mas o convívio levou-o a sentir-se desafiado em querer ampliar seus conhecimentos para melhor exercer suas práticas educativas.

Só ressaltar que este é um período importante na minha vida, porque é uma experiência renovada e eu pretendo, enquanto professor, expandir esse conhecimento na minha vida profissional de alguma forma, na educação especial. Para que eu possa compreender mais esse lado, vamos dizer assim, da deficiência. Para que eu possa, de alguma forma, ajudar a sociedade também. É isso que eu desejo também em relação à educação (Professor Joaquim).

O que o professor Joaquim expressa vem ao encontro do pensamento de Freire (2008, p. 168), que defende “uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino de pensar certo”. Para este autor, qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que respeite a compreensão de mundo dos estudantes, possibilitando-lhe pensar criticamente, requer “a formação permanente dos educadores e educadoras. Sua formação científica, mas, sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas práticas autoritárias, elitistas” (FREIRE, 2008, p. 168). Esses aspectos implicam

o gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilhar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história (FREIRE, 2008, p. 170).

A professora Ana diz que no curso de licenciatura não recebeu uma formação para a docência na perspectiva da inclusão. Informa que na sua primeira pós-graduação também nada foi ensinado a respeito da inclusão dos estudantes com deficiência e, na sua segunda pós-graduação, a disciplina que mais lhe chamou a atenção abordava o tema inclusão e, nessa temática, a acessibilidade arquitetônica lhe aguçou o interesse. “*A primeira eu fiz em 2000, terminei em 2002. A segunda pós-graduação terminei em 2011*”, sendo que o conteúdo que mais a tocou foi a acessibilidade arquitetônica, que evidencia sua inquietude e indignação com a escola em que Pedro estuda por não existir nela um elevador que permita o acesso ao piso superior das pessoas com mobilidade reduzida. Nesse entendimento, a inclusão dos estudantes com deficiência visual, de acordo com Machado (2008, p. 136), vai muito além da formação do professor: “o ambiente físico e cultural deve ser propício para a acolhida de todos”. Segundo a professora Ana,

não. Na minha faculdade não teve uma disciplina, nada que falasse dos alunos com deficiência. No currículo não teve. Na primeira especialização, que é História Regional, não teve. Na segunda agora de Educação Profissional, nós tivemos uma disciplina que falava sobre isso. Inclusive, eu lembro muito bem que ela falava muito sobre a questão da acessibilidade.

Ao ser perguntada se no decorrer de sua atuação docente havia participado de cursos que tratassem da inclusão de estudantes com deficiência visual, a professora Ana expressou de forma muito vaga que somente houve a presença de profissionais da Secretaria de Educação para orientar os professores logo após a escola receber a matrícula do estudante cego. E que tem grande vontade de fazer um curso para melhor atuar junto a esses estudantes.

No exercício da minha docência, não tenho bem certeza, mas acho que umas duas vezes. Assim, as meninas da secretaria, algumas técnicas, a princípio, quando o Pedro começou a estudar com a gente, elas vieram nos orientar de como deveríamos trabalhar com ele. Só isso. Mas assim, um curso especificamente para trabalhar com o deficiente visual, não. Nunca fiz. Gostaria muito (Professora Ana).

Afirmo juntamente com Brostolin (2011), que, por causa dos obstáculos ainda presentes na formação do professor, a inclusão escolar exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores. No entendimento da autora, é providencial

uma política que articule de forma orgânica as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com a definição de estratégias que garantam políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada bem como a valorização dos profissionais da educação (BROSTOLIN, 2011, p. 295).

As observações¹⁰⁴ realizadas na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental em que Clovis - estudante com baixa visão - estudava permitiram perceber que ele é uma criança participativa, pois disse a professora que *“como não pode fazer a tarefa em forma de gravura, seu pai comprou argila e o ajudou a moldar o que representava a obra de artes solicitada pela professora. A professora considerou a atividade válida, pois é conhecedora da necessidade de adaptações de recursos pedagógicos”*. Por outro lado, não há uma verba¹⁰⁵ para aquisição dos recursos específicos para que a professora possa fazer uma adaptação do material mais significativo para ao estudante com deficiência visual, visando enriquecer os conteúdos trabalhados de forma que haja maior interação com o Clovis.

Em conformidade com Beyer (2009), os caminhos de formação e de assessoramento aos professores, tanto os que se encontram em formação inicial como continuada, são importantes para que eles não se sintam impotentes face à demanda da inclusão escolar.

Ainda para Beyer (2009), os princípios pedagógicos inclusivos serão frutíferos se forem elaborados no espaço escolar, no cotidiano da sala de aula, nas reflexões que os professores venham a fazer, nas discussões acaloradas da rotina escolar. Partindo desse pensamento, a inclusão escolar requer condições de trabalho dignas, envolvendo tempo para pesquisa, elaboração de material didático adaptado, recursos financeiros para aquisição do material adaptado e rede de apoio do serviço de educação especializada para estudo e atualizações que se fizerem necessárias.

A professora Sara, conforme dito acima, por estar lecionando para estudantes com deficiência visual, optou por fazer a especialização com ênfase na educação especial em 2011

¹⁰⁴ Observações realizadas no dia 22 de março de 2013, na escola municipal Campo Grande 2, no período matutino, duas horas/aulas na sala de aula, após o recreio, do 9º ano em que Clovis (estudante com baixa visão) estuda. Era aula de Artes, sob a regência da professora Sara.

¹⁰⁵ Informação fornecida pelo diretor adjunto em 20 de março de 2013.

na qual desenvolveu uma pesquisa sobre a arte e a percepção das pessoas com deficiência visual, que foi oferecida pela SEMED.

A professora fala das dificuldades ainda existentes quando a proposta é estudar a deficiência visual:

No início, só com a minha orientadora, eu deixei muito o tempo passar. Eu fui me preocupando só com a parte teórica, em achar fontes, que também foi difícil de encontrar. Eu achei muita coisa na internet. Mas livros mesmo, trabalhos publicados, foram pouquíssimos. Aí eu fiquei muito preocupada. Achei que eu tinha escolhido uma coisa muito difícil. Fui procurar na História da Arte, aí eu achei o Degas, que ele se tornou um deficiente visual, ele foi perdendo a visão. Daí que eu fui descobrir que ele trabalhou com papel, com textura. Trabalhou muito com a memória visual dele. Então, ele desenhava paisagens. Aí eu descobri um artista atual também que ele faz paisagens. E ele nunca enxergou. Mas isso tudo retirado da internet. Então, perdi quase que o ano todo, só com essa questão da teoria. Depois, lá por outubro que eu procurei o ISMAC, eu fui fazer a pesquisa de campo (Professora Sara).

O professor Sebastião relata que na faculdade teve apenas um semestre de formação na área, o que, segundo ele, estava “*longe de ser o ideal ou o suficiente para eu poder trabalhar com a pessoa com necessidade e conseguir fazer um trabalho bem feito*”. No entendimento do referido professor, a aula teórica é descolada do tempo de vivência na prática docente. Também deixa explícito que o tema inclusão é visto na universidade como uma “bandeira” erguida e carregada por alguns professores, na maioria das vezes de forma superficial, através de uma palestra, um texto e/ou de uma disciplina específica. Nesse sentido, sua fala aproxima-se de Machado (2008, p. 44):

A distância entre as políticas “proclamadas” e as “reais” presentes nas instituições de ensino nos faz refletir sobre a importância de a legislação chegar de fato às cadeiras universitárias, não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora.

O professor Sebastião também explicita que na formação continuada, que ele denomina de formação docente, a Secretaria de Educação ofereceu apenas uma palestra, a qual, a seu ver, não atendeu às suas necessidades. Contudo, exerce sua docência com otimismo, ao dizer que “*a gente faz o melhor que a gente consegue*”.

*É muito pouco para se dizer que você conhece o assunto. Porque uma coisa é você ler um texto e comentar na sala de aula. E outra coisa é você trabalhar. É você fazer uma atividade e você conseguir fazer essa pessoa com necessidades desenvolver. Então, eu acredito que **na faculdade ainda está muito longe o que se vê, o que se estuda lá com o que se faz. Tanto é***

*que hoje direto a gente recebe estagiário aqui e eu falo: olha. Sabe aquilo que você leu de didática, de psicologia? Você use como uma referência. Mas você vai ver que muita coisa que você leu lá não vai funcionar. Porque uma coisa é a teoria. Outra coisa é a prática. Então assim. Eu tive um semestre de capacitação. Mas longe de ser o ideal ou o suficiente para eu poder trabalhar com a pessoa com necessidade e conseguir fazer um trabalho bem feito. A gente faz o melhor que a gente consegue. Mas devido a essa deficiência até na formação. E cursos específicos, voltados para isso aí, você não consegue fazer tudo. Às vezes você acha que você está acertando, e você está errando. **No decorrer da formação docente não participei. Teve um dia que teve uma palestra lá na Secretaria de Educação. Mas uma palestra de duas ou três horas tratando do assunto. Mas como eu falei, longe de ser o suficiente. E eu sem capacitação nenhuma para atender esses alunos. Se eu tivesse alguma formação específica ou se eu tivesse uma capacitação específica, mesmo dentro da sala de aula junto comigo, com certeza eles renderiam muito melhor** (Professor Sebastião, grifos nossos).*

Na reflexão que o professor Sebastião faz a respeito de sua docência, fica evidente a fragilização do processo formativo. Por outro lado, nas observações das aulas dele, foi possível perceber a falta de recursos financeiros destinados à aquisição de material pedagógico que atenda também os estudantes com deficiência visual, mas a criatividade que tem em utilizar sucatas para transformá-las em material pedagógico aponta sua esperança no seu fazer pedagógico. Dessa forma, Vasconcelos e Brito (2011, p. 85), apreendendo o pensamento de Freire, afirmam que a educação da esperança é a extensão da ideia de homem como um ser inacabado, que busca o seu aprimoramento, que só ocorre quando há esperança. Para as autoras, “a esperança é fundamental ao processo educacional por ser o motor para a ação, para a busca e para o diálogo”.

Embora haja no interior das escolas momentos de tensão entre o que deveria ser o ideal da inclusão escolar e a realidade, nas palavras de Beyer (2009, p. 81), a inclusão escolar dos estudantes com deficiência “é um desafio porque confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversa”.

Ainda que muitas vezes a situação seja difícil, as perspectivas são animadoras, haja vista que as vivências dos professores e de toda a comunidade escolar com os estudantes com deficiência vêm desmistificando o tabu da impossibilidade, conforme tantas vezes pudemos observar durante a pesquisa, seja no momento de sala de aula, nas aulas de recreação em que a criança cega cria situações para participar de igual para igual, ou mesmo quando o estudante cego utiliza materiais que possibilitem a sua participação nas apresentações de trabalhos escolares, sobretudo resistindo ao pessimismo e ao conservadorismo daqueles que insistem em dizer que a inclusão não dá certo. Mesmo que não haja uma inclusão final,

sempre é possível refletir sobre os processos de in/exclusão e diminuir o sofrimento provocado pela exclusão.

A escolarização dos estudantes com deficiência visual (cegos e/ou com baixa visão) acontece num processo em que a inclusão e a exclusão estão sempre presentes. De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 110), “estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão”.

Sendo assim, enfatizamos que as concepções dos professores a respeito da in/exclusão dos estudantes com deficiência visual, incluídos no ensino regular da educação básica da rede pública de ensino vão sendo ressignificadas a partir da vivência com o outro - o estudante com deficiência visual, principalmente, percebendo o potencial e a vontade de pertencimento pelo qual estes estudantes há muito vem lutando.

A convivência dos professores com os estudantes com deficiência visual, sejam cegos, seja com baixa visão, ainda que seja por força de lei, traz a eles não somente inquietações a fim de atender o que preconizam os documentos norteadores da perspectiva de uma educação heterogênea, mas também a busca de uma rede de apoio e recursos pedagógicos/tecnológicos. A vontade de se capacitarem no exercício da docência junto a esses estudantes e a percepção da necessidade de melhores condições para o exercício do trabalho docente - como, por exemplo, menor número de estudantes em sala de aula que tem estudantes com deficiência, mais tempo para planejar suas atividades e diálogo que envolva a participação dos professores da educação especial e dos do ensino regular - mostram o quanto esses professores têm um compromisso com a inclusão.

Devido às inúmeras demandas de cunho socioeducacional hoje presentes na escola, a formação inicial na Pedagogia, por vezes, tem por objetivo central a docência de forma mais ampla, onde as práticas de ensino perpassam todas as modalidades, no intuito de que o acadêmico tenha uma noção de cada uma. Também acontece com a formação inicial para outras licenciaturas que investem nos conteúdos específicos daquela área de conhecimento.

Assim sendo, a formação do professor em serviço para exercer a docência junto aos estudantes com deficiência visual com mais segurança, em relação às estratégias pedagógicas, deve fazer parte da agenda educacional e de uma assessoria permanente por parte do serviço de apoio especializado, com espaço-tempo previsto dentro da própria carga horária de trabalho do professor, tão logo tenha a matrícula do estudante com deficiência visual em sua turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA IN/CONCLUSÃO

O presente estudo propôs analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do ensino regular sobre a in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica, bem como a atuação desses docentes.

Pesquisar a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino regular numa perspectiva da teoria crítica da educação implicou a consciência dos obstáculos, mas também a esperança e um posicionamento diante das práticas e teorias educacionais vividas nas escolas. Gandin (2011, p. 382) traduz o que se pensa a esse respeito com as seguintes palavras: “As pessoas que têm esse tipo de esperança não ficam sentadas, esperando que as mudanças cheguem. Elas sabem que a sociedade e as relações pelas quais elas esperam não serão atingidas como resultados de curso ‘natural’ dos acontecimentos”. Da mesma forma Freire (1997, p. 44) defende a ideia de uma esperança libertadora, sendo “necessário lutar por ela, no âmbito de condições historicamente favoráveis”. Caso as condições “não existam, devemos trabalhar com esperança para criá-las” (idem, *ibidem*, p. 44).

A inclusão trata de um processo e de procedimentos que envolvem ações conjuntas tanto dos legisladores como dos executores e, ainda, a previsão e provisão de recursos mais abrangentes. Trata de conceber o outro nas condições de ser tomado com igualdade quando forem supridas as suas diferenças. Já o projeto da integração (ou educação integradora, como preferem alguns) (BEYER, 2009, p. 93), como vimos, atende aos ditames neoliberais, nos quais estão postuladas as legislações nacionais.

As políticas educacionais traduzidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) apresentam ações e financiamentos voltados para o atendimento dos estudantes com deficiência visual, como a implantação e implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e a formação de professores. Todavia, a página eletrônica do MEC, ao discorrer sobre as funções dos serviços especializados no

atendimento da deficiência visual, exclui a formação continuada ao professor do ensino regular da educação básica.

Ao identificar como o processo de in/exclusão dos estudantes com deficiência visual está sendo materializado na prática escolar, no contexto da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) foram constatadas as condições de trabalho, dificultando a interlocução com os professores do ensino regular. A demanda de atendimento e a política de não ampliação do quantitativo de professores especializados têm dificultado o trabalho do atendimento especializado para a independência de locomoção com o Ensino da Orientação e Mobilidade, mais uma vez prejudicando o processo de inclusão.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II), mesmo fazendo parte do espaço físico de uma unidade escolar de ensino regular, devido à sobrecarga de trabalho dos professores, na própria escola, onde está a Sala de Recursos Multifuncionais, às vezes falta tempo para um trabalho de maior esclarecimento, sensibilização e até mesmo de compreensão de que este serviço faz parte de um processo de emancipação do outro, perdendo-se assim oportunidades para desenvolver práticas em relação ao processo de inclusão, o que favorece a exclusão no ambiente escolar.

Ao analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino regular, constatamos que o professor do atendimento especializado, muitas vezes, ainda não sabe lidar com o estudante com deficiência visual, prejudicando o seu papel de colaborador no processo de inclusão junto às escolas em que ele tem a sua matrícula regular.

Para Fabris (2011, p. 35), “a justificativa de falta de preparo faz parte do jogo da in/exclusão e [...], quando assumida na sua totalidade negativa, contribui para imobilizar o currículo escolar”.

Ao analisar a concepção dos professores sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual nas salas de aula do ensino regular que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II), antes das concepções, observamos as condições de trabalho desse professor, as salas de aula cujo quantitativo de estudantes excede o determinado pela Deliberação CEE n. 7.828/2005, que trata da redução do número de alunos quando da existência de estudantes com deficiência e prevê, quando houver estudantes com deficiência, que sejam atendidos apenas três por sala/turma. Tal procedimento, de estabelecer um quantitativo de estudantes e suas deficiências por turmas não está previsto na Deliberação do CME/Campo Grande-MS.

Ainda segundo a pesquisa realizada, as condições arquitetônicas das escolas do ensino regular que não dispõem do serviço especializado - Salas de Recurso Multifuncionais - não favorecem a acessibilidade, privando o estudante de exercer o seu direito constitucional de ir e vir com segurança. A questão da acessibilidade nas escolas deixa a desejar desde a descida do estudante no ponto de ônibus, com a ausência de semáforo com sonorização, pista tátil, calçadas e sarjetas irregulares com presença de obstáculos (lixeiros, postes, telefone público), até a ausência de manutenção.

Os professores do ensino regular explicitaram a necessidade e a formação profissional que os habilite a receber estudantes com deficiência. Não há investimento para tal, ficando eles até o presente momento sem a formação continuada para lidar com os estudantes com deficiência visual em sala de aula. Para Traversini et al. (2012, p. 295), é preciso pensar as complexidades implicadas na docência compartilhada, pois “a ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes do ensino”.

O desenvolvimento do trabalho e as relações entre os professores nem sempre se desencadeiam de forma tranquila. [...] muitas vezes, as dificuldades dos docentes em individualizar o ensino e compreender as particularidades de cada aluno, tendo em vista o procedimento pedagógico arraigado nas instituições escolares, que contemplam propostas homogeneizantes e simultâneas para todos os grupos (TRAVERSINI et al., 2012, p. 302-303).

Em relação às concepções de in/exclusão, os professores do ensino regular mostraram-se otimistas, acreditando que a inclusão está presente para diminuir a discriminação e que as pessoas com deficiência visual podem ter as mesmas oportunidades que as outras. Ainda, o convívio com os estudantes deficiência visual proporcionou aos professores um olhar voltado para a compreensão das diferenças e dos diferentes que compõem o contexto da sala de aula, tornando a aula um local de aprimoramento de seu próprio aprendizado como professores.

Os professores da escola regular se mostraram menos assistencialistas do que os professores que atendem no serviço especializado. Apesar de em alguns momentos apresentarem uma concepção integracionista, apostam no respeito, mostrando-se mais acolhedores na busca de descobrir o potencial desses estudantes. Apostam na interação entre os pares e no ambiente escolar.

O que se percebe também é que professores dos estudantes com deficiência visual acreditam que estes estudantes podem aprender tanto quanto os demais, desde que os recursos pedagógicos sejam adequados para fazer jus às condições peculiares da ausência da visão.

Os professores relataram que os esforços dos estudantes com deficiência visual passam a ser uma referência para os demais estudantes normovisuais, uma vez que eles são vistos como exemplos de superação. O relacionamento entre os estudantes revela comprometimento e esforços de todos, ou seja, uma contribuição para a justiça social. Conviver com as diferenças é permitir que nos vejamos como diferentes.

Os professores tanto do serviço de apoio especializado quanto os do ensino regular, quando relatam suas concepções de inclusão, creem que a presença do estudante com deficiência visual é algo que está posto no interior da escola, sem volta.

Assim, consideramos que os objetivos elencados para este trabalho foram alcançados. Retornamos à tese postulada de que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, com o propósito de seguir um caminho da perspectiva crítica da educação, trouxemos para um diálogo teóricos que discutem a in/exclusão escolar dos estudantes com deficiência visual (com cegueira e/ou com baixa visão) como possibilidade de emancipação histórica e cultural, tendo em vista que há um momento de inclusão e um outro de exclusão, que nem sempre é possível estar totalmente incluído, mas que existe um processo de luta visando ao pertencimento.

Dessa forma, a tese postulada de que os professores da educação básica, tanto os da educação especial - que exercem sua docência nas Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) - quanto os professores que lecionam no ensino regular para turmas que têm estudantes com deficiência visual, estão marcados pelas visões discriminatórias histórica e culturalmente construídas e se encontram em processo de transição entre uma concepção de educação integracionista/assistencialista e uma concepção de in/exclusão confirmou-se pela pesquisa efetuada.

Apesar de todos os atravessamentos e dificuldades em relação aos recursos e às condições de trabalho, sejam pedagógicas ou da própria organização curricular, os professores são otimistas no que diz respeito à inclusão dos estudantes com deficiência visual. Não estão se referindo ao dispositivo legal que exige a aceitação desse estudante, mas vão além dessa exigência, mostrando o compromisso e a construção de novas condições de trabalho, e tornando-se militantes das diferenças e dos diferentes.

Finalizando o infindável/inconclusível, afirmo que fica a pesquisa em aberto à polissemia e à polifonia dos diferentes e de suas diferenças, que podem ser analisados por vários olhares. Dessa forma, entendemos que este trabalho tem suas limitações, o que possibilita novos olhares investigativos a respeito do tema. Também cremos que os resultados apresentados possibilitaram e possibilitam discussões e reflexões, tanto para os professores do

meio acadêmico quanto para os professores participantes da pesquisa, sobretudo para eu mesma, que piso no chão da academia e vivo o chão da escola pública militando sempre pela inclusão escolar, não somente dos estudantes com deficiência visual, mas de todos os estudantes que têm “condições peculiares de aprendizagem e desenvolvimento, considerados até então alvo exclusivo da Educação Especial” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25). Reiteramos, todavia, que, ao militar pela inclusão, reconhecemos que se trata de um processo inacabado, ou seja, trata-se sempre de processos de in/exclusão.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Inclusão: (im) possibilidades para a educação. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn (Orgs.). **Aprendizagem & inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz do Sul: EDUCISC, 2010. p. 177-192.

ALMEIDA, Dulce B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. 2003. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton D. de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVES, Denise O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A.; HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 48-55.

AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995. (Série Encontro com a Psicologia.)

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes (Org.). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 19-36.

AMORA, Antônio Soares. **Dicionário da língua portuguesa**. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ANACHE, Alexandra A. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual**. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em época de crise educacional. **Revista Pedagógica**. UNOCHAPECÓ, ano 17, v. 1, n. 30, p. 29 - 66, jan./jun., 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MC-SEESP, 2000.

BACKES, Dalila Inês Maldaner; PEREIRA, Verônica Catarina Scheefer. Educação inclusiva: diálogo e fazeres possíveis na escola regular: um compromisso da supervisão escolar. **Práxis** - Revista do ICHLA, v. 4, n. 2, p. 25-30, 2007.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 108-119, 2011.

BATISTA, Cristina A. Mota; MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiente mental**. Brasília: MEC-SEESP, 2005.

BAZON. Fernanda Vilhena M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. 2009. 574 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 73-82.

BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre**. 2011. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 150 p. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BORDAS, Angel Garcia; ZOBOLI, Fabio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DÍAS, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Therezinha. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-87.

BRASIL. Decreto Imperial n. 1428, de 12 de setembro de 1854. Cria na Côrte o Instituto dos Meninos Cegos. In: **Regimento Interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos**. Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 1854 [Mimeo].

_____. Decreto n. 9, de 24 de novembro de 1889. Denomina de Instituto de Meninos Cegos (IMC). Rio de Janeiro, 1889. **Benjamin Constant/MEC**, Rio de Janeiro: IBCENTRO, set. 2004. p. 23.

_____. **Resolução n. 217 A (III)**. Declaração Universal dos Direitos Humanos da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dez de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 17 maio 2011.

_____. **Decreto n. 44.236, de 01 de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Rio de Janeiro, DF, 1º de agosto de 1958. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2001.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 3 maio 2011.

_____. **Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) - Fundepar, p. 589.

_____. **Decreto n. 193 de 30 de janeiro de 1890**. Altera a denominação do Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Nacional dos Cegos. Diário Oficial da União n. 30, Rio de Janeiro, 31 de Janeiro de 1890. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 31 maio 2012.

_____. Decreto n. 1.320 de 24 de janeiro de 1891. Altera a denominação de Instituto Nacional dos Cegos para Instituto Benjamin Constant. **Benjamin Constant/MEC**, Rio de Janeiro: IBCENTRO, set., 2004. p. 23.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, Diário Oficial da União n. 191A, de 5 out. 1988.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, p. 27833 - 27841.

_____. **Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. 2 ed. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Anotações sobre o movimento de alunos cegos desde a criação do Instituto dos cegos até esta data - 1873. In: **Edição Comemorativa de 150 anos do Instituto Benjamin Constant**. MEC/IBCENTRO, setembro de 2004. p. 12-16.

_____. **Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. **Edital n. 01 de 26 de abril de 2007.** Convoca as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios para seleção dos projetos Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

_____. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008,** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. D. O. U., seção 1, n. 181, p. 26, 18 set. 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 set. 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

_____. **Ofício Circular n. 14 /2010 MEC/SEESP/GAB.** Brasília, 22 mar. 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/OFICIO_CIRC_14_SR_MULT.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. **Nota técnica - SEESP/GAB/n. 11/2010, de 7 de maio de 2010.** Dispõe de orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 26 mai. 2013.

_____. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 2 abr. 2013.

_____. **Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE - 2011/2020).** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. **Lei n. 12.796/2013. Congresso Nacional (Emenda Constitucional n. 59/2009).** Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 23 jun. 2013.

BRITO, Nazineide. Educação inclusiva e o (dês) preparo do educador: breves considerações. In: SILVA, Markus Figueiredo (Org.). **Educação inclusiva:** uma visão diferente. 2.ed. Natal - RN: EDUFRN, 2004, p. 41- 45.

BROSTOLIN, Marta Regina. Formação docente: um olhar para o professor indígena. In: **QUAESTIO.** Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 278-297, nov. 2011. Disponível em: <periodicos.u

niso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=700>. Acesso em: 6 nov. 2013.

BRUNO, Marilda M. Garcia; MOTA, Maria Glória B. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. Colaboração do IBC. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2001.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: UNIMEP, v. 3. n. 5, p.7-25, set. 1999.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Campo Grande: SEMED, 2008. Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br/semmed/downloads?categoria=172>>. Acesso em: 11 maio. 2013.

_____. **Deliberação CME/MS n. 1.380, de 3 de agosto de 2012**. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, para o Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial de Campo Grande-MS, n. 3.588, 22 ago. 2012, p. 18.

CARVALHO, Rosita E. Inclusão escolar: desafios. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Belo Horizonte. **Anais**: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001, p. 45-60.

CERQUEIRA, Jonir Bechara (Org.). **José Álvares de Azevedo: coletânea de sete textos**. [Mimeo], 2004. p. 03.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e medo. In: RIBEIRO, C. Fester. (Org.). **Direitos Humanos e medo**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

COSTA, [...]. Trechos do livro “História cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. **Benjamin Constant/MEC**, Rio de Janeiro: IBCENTRO, p. 7-11, set. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-55.

CURY, Carlos Roberto J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DENARI, Fátima Elizabeth. **Prefácio**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo R. et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-16.

DIAS, Tárzia Regina S. Porque uma revista de educação especial: o início. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 1-15, jan- jun., 2003.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os cegos - para uso dos que veem**, 1749. São Paulo: Ed. Abril, 1979. (Coleção Os Pensadores)

DORZIAT, Ana. Educação Especial e Inclusão Escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara C. e colaboradores. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisa qualitativa. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, out. 2004.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete D.; GUEDES, Martha Tombesi. (Elab.). **Manual de Orientação: programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. Experiências de In/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, RS. V. 15, n. 1, p. 32-39, jan./abr. 2011.

FÁVERO, Eugênia Augusta G.; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa E. **O acesso de alunos com deficiência da rede regular**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília: Fundação Procuradoria [...] [...] de Melo, 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial. In: MANTOAN, Maria Teresa E. **O desafio das diferenças na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17- 49.

FAYE, E.; BARRAGA, Natalie C. **The low vision patient**. Grune e Stratton, 1985.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERNANDES, Edicleia M.; ANTUNES Katiúscia C Vargas; GLAT, Rosana. A acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidade educacionais no ensino regular. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 53- 61.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. A inclusão de alunos cegos nas aulas de Matemática: explorando área, perímetro e volume através do tato. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 23, n. 37, p. 1111-1135, dez. 2010.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos: manual de habilidades básicas de orientação e mobilidade**. São Paulo: Laramara, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogy of the heart**. New York: Continuum, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da revista em educação especial CE/UFMS. In: MENDES, Enicéia G.; MEIDA, Maria A; HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini (Orgs.). **Temas em Educação Especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 56-72.

GABÃO, Jaime. Ferraz R. **Recordar é viver.** Crônica publicada no Jornal “O Arrais”, em 25 de abril de 1991. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/108168-Recordar-e-viver/acesso>>. Acesso em: 8 jan. 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Acessibilidade tecnológica. In: DÍAZ, Feliz; et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 191-202.

GANDIN, Luis Armando. **A escola cidadã:** implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica:** análise internacional. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Marta. **Deficiência visual.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação a Distância, Cadernos da TV Escola, 2000.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15- 35.

_____; FERNANDES, Edicléa. M. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, MEC/SEESP, n. 1, p. 35-39, 2005.

HENRI, Pierre. **Valentin Haüy:** premier instituteur des aveugles, 1745-1822: Associação Valentin Haüy, França, 1952.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JIMÉNEZ, Rafael Batista. Uma escola par todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades educativas especiais.** Tradução e adaptação da 2. ed. Ana Escoval. Lisboa: DINALIVRO, 1997. p. 21-35.

KASSAR, Mônica. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 4, p. 61-79, jun.- set. 2011.

_____. Política de Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: ruptura e/ou continuidade In: **V Encontro de Políticas de Formação de Professores e I Seminário ANPAE**. (Conferência do dia 20/11/2013).

LEITE, Cristiane das Garças. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro: IBCENTRO, ano 9, n. 24, p. 3-13, abr. 2003.

LEME, Maria Eduarda S. Deficiência visual e mídia: cinema para cegos. In: AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes (Org.). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009. p. 189-206.

LEMOS, Édson Ribeiro. **Deficiência visual**. Brasília: MEC, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

_____ et al. **Louis Braille: sua vida e seu sistema**. 2. ed. (revisada e atualizada). São Paul: Fundação Dorina Nowil, 1999.

_____. A educação dos cegos. **Contato**, São Paulo: Laramara, ano 4. n. 6, p. 07-19, set. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LINS, Nostradamos de Medeiros. A inclusão como conquista de lugar simbólico. In: SILVA, Markus et al. (Orgs.). **Educação inclusiva: uma visão diferente**. 2. ed. Natal (RN): EDUFRN, 2004. p.37- 40.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Hernn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUCRÉCIO. Da Natureza. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural,1980. p. 21-135.

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

MACHADO, Edileine Vieira. Prática interdisciplinar na construção de espaço inclusivo. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e prática**. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 42 -53.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na educação inclusiva: política, paradigma e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. **A integração de pessoas deficientes**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, Senac, 1997.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 113-143.

_____. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARQUES. Luciana Pacheco et al. A perspectiva vygotskiana na educação para a diversidade. In: MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Da exclusão à inclusão: (re) construindo significados à luz dos pensamento**. Juiz Fora: UFJF, 2009. p. 14-35.

MASINI, Elcie F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 60-77, out./dez. 1993.

_____. **Inclusão do aluno com deficiência visual**: saber requerido Disponível em: <<http://sites.aticascipione.com.br/igualdade/artigos/artigos.asp>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n. 7.828**, de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/gerador/html/paginasgeradas/msmarques_328/Delib/del-7828.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2013.

_____. **Resolução n. 2.802, de 9 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e de ensino médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. D.O, n. 8.573, p. 4-12, 10 dez. 2013.

MATOS, Simone Rocha. Educação, cidadania e exclusão à luz da educação especial - retrato da teoria e da vivência. **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: IBCENTRO, ano 9. n. 26, p. 12-19, dez. 2003.

MAZZARO, José Luiz. **Baixa visão na escola**: conhecimento e opinião de professores e de pais de alunos deficientes visuais. 2007. 176 p. Tese (Doutorado em Oftalmologia) - Centro de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

MENDES, Enicéia G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENEZES, Maria Aparecida. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especial no ensino regular**. 2008. 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade. In: JESUS. Denise Roberto et al. (Orgs.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 120-131.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORO, Eliane Lourdes S.; ESTABEL, Lizandra B.; SANTAROSA, Lucila Maria C. O uso das tecnologias de informação e de comunicação na pesquisa escolar: um estudo de caso com pnees com limitação visual. **Novas Tecnologias na Educação**: CINTED-UFRGS, v. 2, n. 2, p. 1-9, Nov. 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=SANTAROSA%2C+Lucila+Maria+C.+Ambientes++digitais+virtuais%3A+acessibilidade+aos+deficientes+visuais.+CINTED+_UFRGS+2003>. Acesso em: 30 set. 2013.

MOTTA, Lívia M.V. Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. **Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para o desenvolvimento social**. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer, 1995.

NASSIF, Maria Christina. Inclusão do aluno com deficiência visual na sala comum do ensino regular: a fundação Dorina como parceira nesse processo. In: MASINI, Elcie F. Salzano **A pessoa com deficiência**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. p. 237-257.

OLIVIER, Camille. **A criança e os tempos livres**. Lisboa: Publicações Europa, 1976.

OLIVEIRA, Ivanide Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Regina Fátima C. Desbriallização: realidade e perspectivas. In: AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. (Org.). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009. p. 169-178.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual. In: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PASSOS, Elisabeth S. dos. O eremitismo nos séculos XII e XIII. Disponível em: <historiano.vest.blogspot.com/2009/12/michelangelo-e-sistina.htm>. Acesso em: 3 maio. 2011.

PAVAN, Ruth. **A reflexão dos professores e professoras da educação de jovens e adultos sobre a exclusão social**. 2005. 318 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2005.

_____. A importância da reflexão crítica para a formação dos professores e professoras. In: ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib et. al. (Orgs.). **Processos e práticas na formação de professores**: caminhos possíveis. Brasília: Liber Livros Editora, 2011. p. 89-105.

_____. Diversidade cultural, desigualdade de exclusão: um encontro com os professores da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, maio/ago. 2013.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L. Inclusão social na educação superior. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande: UCDB, n. 30, p. 237-265, junh./dez. 2010.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Josefa Lídia C. **Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual**. 2010. 285 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIMENTEL, Maria da Graça. **Inclusão digital e usuários com deficiência visual no DF: estudo de acessibilidade na sociedade da informação**. 2011. 250 p. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2011.

PIRES, Claudia; BLANCO, Leila, Macedo V.; OLIVEIRA, Mércia, Cabral de. Alunos com deficiência física e deficiência Múltipla um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p.137-152.

PLAISANCE, Eric. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. São Paulo: CENEP/CAPE, 2004. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

PROFETA, Mary da Silva. A inclusão do aluno com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 109-136.

RAMOS, Rosana. **Passos para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2010.

RÉGIS, Maria Claudia. Alves S. **Categorias Literárias, programas de áudio para o incentivo à leitura de deficientes visuais: um olhar transdisciplinar**. 2009. 137p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - SP, 2009.

RODRIGUES, David. **Apresentação**. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANOWSKI, Joana. P.; ENS, Romilda. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, p. 37-50, set/dez.2006.

SÁ, Elizabet Dias de. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, Maria Teresa E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 111-119.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R. **Educação Inclusiva: o professor mediando para vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANCHES, Isabel. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação Inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, n. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Formação de professores da América Latina em tecnologias assistivas. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 75-93, jul./dez., 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina, AKKARI, Abdeljali, MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 82-98.

SANTOS, Adilson. **Representação social de esportes sob a ótica da pessoa cega**. 2004. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p.197-215, jun. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica: e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. (ampliada). Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér.(Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Markus Figueira. Uma razão tátil? In: SILVA, Markus Figueira (Org.) et al. **Educação inclusiva: uma visão diferente**. 2. ed. Natal - RN: EDUDRN, 2004.

SILVA, Jair Militão. Práticas em organizações inclusivas: o problema do sujeito. In: SOUZA, Olga Solange H. (Org.). **Itinerários da inclusão: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 13-32.

SILVA, Circe Mary Silva da; FAUNDEZ Antonio et al. **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SILVA, Maria. Odete E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p.135-153, 2009.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Estratégias de ensino utilizadas, também com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, Lúcia A. Ramos; et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 149-170.

SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 203-216.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-20int%20.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SOARES, Carminha. **A inclusão social e a mídia**: um único olhar. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Ana Cristina. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará - CE, 2011.

SOUZA, Andréa P.; SANTAROSA, Lucila Maria C. Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais. **Novas Tecnologias na Educação**: CINTED-UFRGS. v. 1 n. 1, p. 01-11, fev. 2003. Disponível em: [https://www.google.com.br/#q=+SANTA ROSA%2C+Lucila+Maria+C.+Ambientes++digitais+virtuais%3A+acessibilidade+aos+deficientes+visuais.+CINTED+_UFRGS+2003](https://www.google.com.br/#q=+SANTA+ROSA%2C+Lucila+Maria+C.+Ambientes++digitais+virtuais%3A+acessibilidade+aos+deficientes+visuais.+CINTED+_UFRGS+2003). Acesso em: 30 set. 2013.

SOUZA, Joana Belarmino de. A cegueira como uma visão diferente. In: SILVA, Markus Figueira da (Org.); et al. **Educação inclusiva**: uma visão diferente. 2. ed. Natal:UFRN, 2004. p. 71-78.

SOUZA, Olga Solange Herval. A (Con)vivência no mundo da sala de aula: percepções e sentimentos de alunos com deficiência visual. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 349-369.

TRAVERSINI, Clarice Salette et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 285-308, jun. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

VARGAS, Gardia Maria S. Itinerários inclusivos: da infância à docência universitária. In: SOUZA, Olga Solange H. (Org.). **Itinerários da inclusão**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 170 -189.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho; BRITO, Regina Helena P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 5. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo - SP: Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2011.

VENTURA, Adilson. Diversidade na Educação: desafio para o novo milênio. In: **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu - PR, nov. 1998. p. 194-198.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1989. (Obras completas tomo 5)

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta de informação ao sujeito de pesquisa

O presente trabalho propõe-se a estudar **a concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica.**

Os dados para o estudo serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino regular que possuem estudante com deficiência visual matriculados em sua sala de aula e com professores que exercem a docência na sala de recursos Multifuncionais tipo II, também serão coletados dados por meio de observações no espaço escolar. Os instrumentos serão aplicados pela pesquisadora responsável na escola em sala privativa. Este material será posteriormente analisado e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado.

Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Claunice Maria Dorneles
Telefone: (67) 9256-1220

Campo Grande, _____ / _____ / _____.

Apêndice B - Carta de informação à instituição

O presente trabalho propõe-se a estudar **a concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica.**

Os dados para o estudo serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino regular que possuem estudante com deficiência visual matriculados em sua sala de aula e com professores que exercem a docência na sala de recursos Multifuncionais (tipo II) e de observações no espaço escolar. Os instrumentos serão aplicados pela pesquisadora responsável na escola em sala privativa. Este material será posteriormente analisado e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado.

Para isto, solicita-se a autorização desta instituição para estabelecer contato com professores para a coleta dos dados.

Os sujeitos escolhidos não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Tudo o que for falado será confidencial e usado sem a identificação do colaborador e dos locais. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado.

De acordo com esses termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com a pesquisadora. Obrigada.

Claunice Maria Dorneles

Celular 9256-1220

Campo Grande, _____ / _____ / _____

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹⁰⁶

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

A Concepção dos Professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica

2 PESQUISADOR(A)

Nome: Claunice Maria Dorneles

CPF 249.492.561-49 RG 015 137 Telefone (67) 3387-2610 e 9256-1220

Endereço: Rua Baronesa de Itú n. 819 Cidade: Campo Grande

3 ORIENTADOR (A)

Nome: Ruth Pavan

CPF 423. 100. 400 - 53 RG 1412516 Telefone (67) 3312-3598

Endereço: Rua das Paineiras n. 1000 Cidade Campo Grande - MS.

4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral

Analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) e do ensino regular sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual na educação básica, bem como a atuação desses docentes.

Objetivos específicos

- a) Compreender os processos de in/exclusão escolar dos estudantes com deficiência visual com base na legislação;

¹⁰⁶ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

- b) Identificar como o processo de in/exclusão dos estudantes com deficiência visual está sendo materializado na prática escolar, no contexto da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II);
- c) Analisar a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (tipo II) sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino regular;
- d) Analisar a concepção dos professores sobre a in/exclusão dos estudantes com deficiência visual nas suas salas de aula do ensino regular e que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II).

5 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE)

A justificativa do tema de minha pesquisa foi a partir das indagações surgidas no decorrer da elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação, no período de 2000 a 2002, na qual, por meio de um enfoque fenomenológico procurei explicitar a contribuição das novas tecnologias computacionais no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, incluídos no ensino fundamental e médio em Campo Grande. Constatei, pelos discursos dos professores dos estudantes com deficiência visual, no período entre 1994 a 2001, a deficitária formação acadêmica para o atendimento a estudantes especiais, bem como a inexistência de uma práxis voltada a atender, compreender e proceder à mediação do estudante com deficiência visual. Identifiquei, ainda, nos discursos dos professores, que as concepções a cerca dos processos de inclusão estavam assentadas nas dificuldades de infraestrutura e formação adequada para atuar com estudantes com deficiência visual.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa será ancorada numa abordagem qualitativa, com os seguintes instrumentos: roteiro de entrevistas semiestruturadas e roteiro para as observações, que será utilizado o diário de campo para registro das observações nas escolas em: sala de aula e Sala de Recursos Multifuncionais (tipo II).

Os sujeitos da pesquisa são:

- Docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e da rede municipal de ensino de Campo Grande, capital do estado, atuantes nas salas multifuncionais tipo II, responsável pelo atendimento especializado voltado para as especificidades da educação dos estudantes com deficiência visual. A pesquisa abrangerá uma Sala de Recursos

Multifuncionais (tipo II) da rede estadual e uma da rede municipal, com cinco professores - três da rede estadual e um da rede municipal.

- Um professor de cada componente curricular da educação básica que, em sua sala de aula possui estudantes com deficiência visual e que frequentam as salas de Recursos Multifuncionais (tipo II). Trata-se de um total de nove professores - cinco professores do ensino regular e quatro professores das salas de recursos Multifuncionais (tipo II).

7 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS

A entrevista será feita com professores que poderão desistir da pesquisa caso não se sinta a vontade.

8 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS

Os benefícios e resultados esperados será a divulgação em diferentes eventos e periódicos científicos da área da educação de modo geral e da educação especial em particular. Outra contribuição importante será para a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, bem como propostas de processos de educação continuada para professores que trabalham com estudantes com deficiência visual.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução n. 196/96 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

- 1 A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;
- 2 É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
- 3 É garantido o anonimato¹⁰⁷;

¹⁰⁷ Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante, deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.

4 Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5 A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, que a referenda e

6 O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande-MS ____/____/____

1)

Nome e assinatura do (a)

() Sujeito da pesquisa

() Responsável pelo participante

Meio de contato: _____

2) Claunice Maria Dorneles

Nome e assinatura da pesquisadora

3) Ruth Pavan

Nome e assinatura da orientadora

Apêndice D - Questionário das entrevistas e comentários dos professores das salas de recursos multifuncionais (tipo II)

Tema da pesquisa **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica.**

Data da entrevista:

Dados de Identificação:

Níveis, turma ou modalidade que exerce a docência:

Idade:

Rede de Ensino:

Escola de ensino regular () escola ou serviço de ensino especial ()

Localização de escola: central () periferia () zona rural () Local da entrevista:

Formação:

1) IES:

2) Quanto tempo de magistério:

Roteiro da Entrevista

1) Conte-me um dia de sua aula:

2) Há quanto tempo atua com estudantes com deficiência?

3) Como é ter um estudante com deficiência visual em sala de recursos Multifuncionais?

- 4) Como é o seu relacionamento com o estudante com deficiência visual?
- 5) Como você percebe o relacionamento do estudante com deficiência visual com os colegas na sala de aula?
- 6) Como você percebe o relacionamento do estudante com deficiência visual com os colegas no recreio?
- 7) Você recebeu alguma formação de como deve proceder em sala de aula com estudantes com deficiência visual ? Qual foi a carga horária e em que época? O curso atendeu/atende suas expectativas para a prática docente?
- 8) Como é a interlocução com os professores da sala de aula do ensino regular?
- 9) O que você entende por adaptação curricular conforme preconiza a Resolução 02/2001 (que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) para o atendimento escolar dos estudantes com deficiência?
- 10) Como você percebe a inclusão escolar?
- 11) Como você caracteriza/ define a inclusão escolar?
- 12) Como você caracteriza/define a inclusão escolar dos estudantes com deficiência?

Comentários do professor após responder o questionário.

Apêndice E - Questionário e comentários dos professores do ensino regular

Tema da pesquisa A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica.

Dados de Identificação:

Formação:

IES:

Quanto tempo de magistério:

Níveis, turma ou modalidade que exerce a docência:

Idade:

Rede de Ensino:

Escola de ensino regular () escola ou serviço de ensino especial ()

Localização de escola: central () periferia () zona rural ()

Roteiro da entrevista

1. Conte-me um dia de sua aula
2. O que você considera importante para que o processo ensino aprendizagem ocorra?
3. Que critérios utiliza para escolher os conteúdos ou temas que ministra em sala de aula?
- 4) Já atuou com estudantes com deficiência?
- 5) Disciplina que leciona atualmente nas salas de aula que tem estudantes com deficiência?
- 6) Como os estudantes com deficiência visual participam de sua aula?
- 7) Da participação que eles os estudantes com deficiência visual fazem o que chama sua atenção?
- 8) Como você caracteriza ou define a inclusão?
- 9) Para você a inclusão escolar está atravessada de questão para além da sala de aula? Quais?
- 10) Na sua perspectiva o currículo, que você desenvolve em sala de aula, está relacionado com a sociedade? De que forma?
- 11) Você percebe diferença entre os estudantes?
- 12) Para você qual é o objetivo da inclusão?
- 13) Na sua formação inicial, teve uma disciplina que trata do tema inclusão?
- 14) No decorrer de sua atuação docente já participou de curso que trata da inclusão dos estudantes com deficiência visual? Qual foi a carga horária e em que época? O curso atendeu/atende suas expectativas para a prática docente?
15. Qual sua interlocução com os professores da sala de recurso Multifuncionais?

Apêndice F - Roteiro de observação

Data:

Local:

1 - **Acessibilidade: casa/escola**

1.2 Como chegam os estudantes com deficiência visual até a escola?

1.3 Que tempo/espaço ocupam até iniciar a aula?

2 - **Sala de aula**

2.1 De que forma o estudante com deficiência visual relaciona com o Professor?

2.2 Como ocorrem o relacionamento do estudante com deficiência visual com os outros estudantes?

2.3 Como os estudantes normovisuais se relacionam com estudantes com deficiência visual?

2.4 como os estudantes com deficiência visual lidam com as atividades escolares

3 - **Recreio**

3.1 Reinteração dos estudantes com deficiência com os colegas normovisuais quais?

3.2 as estudantes com deficiência participa do lanche com outros estudantes?

3.3 as estudantes normovisuais conversam com os estudantes com deficiência visual?

3.4 Estudantes com deficiência visual procuram alguém para lhe acompanhar?

4 - **Acessibilidade: escola/casa**

4.1 Como e a acessibilidade dos estudantes com deficiência visual?

4.2 Os estudantes com deficiência visual tem companhia de outros estudantes?

4.3 Como os estudantes com deficiência visual volta para casa?

ANEXOS

Anexo A

Composição das salas de Recursos Multifuncionais

O Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE.

As salas tipo I e de tipo II, conforme especificações técnicas dos itens (anexos III, IV, V, VI), organizam-se conforme abaixo:

Especificação dos itens da Sala Tipo I

| Equipamentos | Materiais Didáticos/Pedagógico |
|-------------------------------------|---|
| 02 Microcomputadores | 01 Materiais Dourado |
| 01 Laptop | 01 Esquema Corporal |
| 01 Estabilizador | 01 Bandinha Rítmica |
| 01 Scanner | 01 Memória de Numerais |
| 01 Impressora Laser | 01 Tapete Alfabético Encaixado |
| 01 Teclado com colmeia | 01 Software Comunicação Alternativa |
| 01 Acionador de pressão | 01 Sacolão Criativo Monta Tudo |
| 01 Mouse com entrada para acionador | 01 Quebra Cabeças – sequência lógica |
| 01 Lupa eletrônica | 01 Dominó de Associação de Ideias |
| Mobiliário | 01 Dominó de Frases |
| 01 Mesa redonda | 01 Dominó de Animais em Libras |
| 04 Cadeiras | 01 Dominó de Frutas em Libras |
| 01 Mesa para impressora | 01 Dominó tátil |
| 01 Armário | 01 Alfabeto Braile |
| 01 Quadro branco | 01 Kit de lupas manuais |
| 02 Mesas para computador | 01 Plano inclinado – porte para leitura |
| 02 cadeiras | 01 Memória Tátil |

Especificação dos itens da Sala Tipo II

A sala do tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

| Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógico |
|--|
| 01 Impressora Braille – pequeno porte |
| 01 Máquina de datilografia Braille |
| 01 Reglete de Mesa |
| 01 Punção |
| 01 Soroban |
| 01 Guia de Assinatura |
| 01 Kit de Desenho Geométrico |
| 01 Calculadora Sonora |

Anexo B
Termo de aceitação

| TERMO DE ACEITAÇÃO – (Modelo) | | |
|--|---|----------------------|
| CÓDIGO INEP | Nome da Escola | |
| | Município | UF: |
| | Endereço: | CEP: |
| Resp. informações: | | Em: / / |
| Cargo/Função: | | Telefone: () |
| Email: | | Fax: () |
| <p>Declaro que:</p> <p>a) Os itens destinados a essa unidade, constantes das Notas Fiscais de Simples Remessa, conforme listadas abaixo, foram instalados nessa data no endereço da unidade, nas condições exigidas pelo Pregão nº/2009 e todos se encontram funcionais.</p> <p>b) Estamos Cientes de que a abertura dos volumes por pessoa não autorizada pela (nome da contratada) acarretará a perda da garantia do conteúdo destes e consequente apuração de responsabilidades.</p> | | |
| Notas de Simples Remessa | Notas Fiscais | |
| <p>.....</p> <p>(local e data)</p> | <p>.....</p> <p>(nome e assinatura do responsável pelo recebimento)</p> | |

Anexo C**NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB nº 11/2010**

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L
6º andar - Gabinete -CEP: 70047-900
[Fone: \(61\) 2022 7635](tel:(61)20227635) – [FAX: \(61\) 2022 7667](tel:(61)20227667)

NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010

Data: 7 de maio de 2010

Interessado: Sistemas de ensino

Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial.

Nesse contexto, o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial.

Assim, na organização dessa modalidade na educação básica, devem ser observados os objetivos e as diretrizes da política educacional, atendendo o disposto na legislação que assegura o acesso de todos a um sistema educacional inclusivo, onde se destacam:

- A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), define, no art. 205, a educação como um direito de todos e, no art.208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, determina no art. 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

- O Decreto nº 6.571/2008, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, regulamentando, no art.9º, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

- A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o atendimento educacional especializado - AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado 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”.

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definido no §1º do art.1º, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No §2º do art.1º, determina que o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas.

Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas nesse Decreto, destaca-se, no art.3º, a implantação de salas de recursos multifuncionais, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e no seu art.4º define o público alvo do AEE como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

De acordo com essas diretrizes, no art. 5º, o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, *não sendo substitutivo às classes comuns*. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art.9º. O art. 10º determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, 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 dos 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 da docência do AEE; VI - profissionais da educação: tradutores e 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.

De acordo com o disposto nesses documentos, o poder público deve assegurar aos alunos público alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

Na institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros.

I – Na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE, compete à escola:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a

formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;

- g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas

habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

III . Aspectos a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola:

1. Informações Institucionais

- 1.1. Dados cadastrais da escola
- 1.2. Objetivos e finalidades da escola.
- 1.3. Ato normativo de autorização de funcionamento da escola.
- 1.4. Código do Censo Escolar/INEP.

2. Diagnóstico local

Dados gerais da comunidade onde a escola se insere.

Com relação aos alunos matriculados no AEE, descrever as condições desse grupo populacional na comunidade.

3. Fundamentação legal, político e pedagógica.

Referenciais atualizados da política educacional, da legislação do ensino e da concepção pedagógica que embasam a organização do PPP da escola.

Com relação ao AEE, indicar os referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta .

4. Gestão

4.1. Existência de cargos de direção, coordenação pedagógica, conselhos deliberativos; forma de escolha dos gestores e representantes dos conselhos;

4.2. Corpo docente e respectiva formação: número geral de docentes da escola; o número de professores que exercem a função docente; a formação inicial dos professores para o exercício da docência (normal de nível médio, licenciatura); a carga horária e o vínculo de trabalho dos professores (servidor público, contrato de trabalho, cedência, outro);

Com relação ao(s) docente(s) do AEE, informar o número de professores, carga horária, formação específica (aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação), competências do professor e interface com o ensino regular;

4.3. Profissionais da escola não docentes: número geral de profissionais que não exerce a função docente; formação desses profissionais; carga horária e vínculo de trabalho;

função exercida na escola (administrativa, educacional, alimentação, limpeza, apoio ao aluno, tradutor intérprete, guia intérprete, outras).

5. Matrículas na Escola

Identificação das matrículas gerais da escola, por etapas e modalidades, séries/anos, níveis ou ciclos; dos participantes em programas e ações educacionais complementares e outras.

Com relação aos alunos público alvo da educação especial, além das matrículas em classes comuns do ensino regular informar as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais (anexos I e II). A escola que não tiver sala de recursos multifuncionais deverá constar, no Projeto Político Pedagógico, a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em centro de AEE.

6. Organização da Prática Pedagógica da Escola

6.1. Organização curricular, programas e projetos desenvolvidos na escola: descrição dos objetivos, da carga horária, dos espaços, das atividades, dos materiais didáticos e pedagógicos, entre outros integrantes da proposta curricular da escola para a formação dos alunos.

6.2. Avaliação do ensino e da aprendizagem na escola: descrição da concepção, dos instrumentos e do registro dos processos avaliativos do desenvolvimento dos alunos nas atividades educacionais e das estratégias de acompanhamento do processo de escolarização dos alunos;

6.3 Formação continuada de professores no âmbito da escola e/ou do sistema de ensino: descrição da proposta de formação na escola (a organização, as parcerias, entre outros); a participação em cursos de formação promovidos sistema de ensino e Instituições de Educação Superior: nível do curso (extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação), carga horária e modalidade (presencial ou à distância); número de professores/cursistas da escola.

Com relação aos alunos público alvo da educação especial, informar a organização da prática pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais:

a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;

b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;

c) **Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;**

d) **Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade;**

7. Infra-estrutura da escola:

Descrição do espaço físico: existência e número de salas de aula, sala de professores, sala de informática, sala multimeio, salas de recursos multifuncionais e outras; de laboratório de informática, de ciências e outros; de biblioteca; de refeitório; de ginásio, quadra de esportes e outras instalações desportivas; de sanitários feminino e masculino, para alunos e professores/profissionais, **para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida**; de mobiliários; de equipamentos; e demais recursos.

9. Condições de acessibilidade na escola:

Descrição das condições de acessibilidade da escola: arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TA disponibilizados na escola); nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços); nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e. no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).

Brasília, 7 de maio de 2010.



Martinha Clarete Dutra dos Santos
Diretora de Políticas da Educação Especial

De acordo.



Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Anexo D**Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011****Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****Decreto nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011.**

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em

colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 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.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.11.2011

Anexo E
ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE EQUIPAMENTOS DAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L
6º andar - Gabinete -CEP: 70047-900
[Fone: \(61\) 2022 7635](tel:(61)20227635) – [FAX: \(61\) 2022 7667](tel:(61)20227667)

Ofício Circular nº 14/2010 MEC/SEESP/GAB

Brasília, 22 de março de 2010.

A Sua Senhoria o (a) Senhor (a) Diretor (a)

Prezado Diretor (a)

O Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Especial - SEESP, desenvolve o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e os projetos de Livro Acessível junto aos Programas de Distribuição de Livros do FNDE, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta de recursos de acessibilidade aos alunos público-alvo da educação especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas escolas da rede pública.

As salas de recursos multifuncionais destinam-se a oferta do atendimento educacional especializado – AEE complementar à escolarização e a implantação é realizada em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Para atender essa finalidade o MEC/SEESP disponibiliza, em 2010, 18.750 conjuntos de mobiliários, equipamentos de informática, materiais didáticos e pedagógicos às escolas contempladas com as salas de recursos multifuncionais, sendo 18.160 de Tipo I, com recursos conforme anexo I e 590 de Tipo II, com recursos adicionais específicos para alunos com deficiência visual conforme anexos II.

Com vistas a ampliar as condições de participação e aprendizagem dos alunos nas escolas de ensino regular, essa ação compreende, ainda, a distribuição 24.202 laptops às sala de recursos multifuncionais para uso dos alunos nas atividades educacionais. Dessa forma,

todas as salas da edição 2009/2010 estão recebendo um laptop; também são contempladas as salas de recursos multifuncionais das edições do período de 2005 a 2008, que registram matrícula de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, no Censo Escolar/INEP/2009. Destaca-se ainda, a disponibilização de recursos específicos para o atendimento de alunos cegos para 35 escolas, destinados a ação de conversão de sala Tipo I em sala de Tipo II.

Com relação aos projetos de Livro Acessível, cabe informar a distribuição de 1.761 às escolas públicas com alunos cegos matriculados do 5º ao 9º do ensino fundamental, na educação profissional, na EJA (anos finais do ensino fundamental e ensino médio presencial); bem como de 1.235 laptops para escolas comuns do ensino regular da rede pública com matrícula de alunos surdos no 2º ano do ensino fundamental, conforme indicador do Censo Escolar INEP/2009, além dos 27 Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.

Todos os itens que compõem as salas de recursos multifuncionais e os laptops destinados aos alunos deverão integrar o patrimônio da escola, que terá o Contrato de Doação assinado posteriormente pelo MEC/SEESP e a Secretaria de Educação. Além do uso desses recursos no AEE, na sala de aula e nas demais atividades escolares, poderá ser concedida sua disponibilização para estudos e tarefas realizadas em domicílio, mediante assinatura de termo de responsabilidade, conforme procedimento da direção da escola.

Essa distribuição efetiva-se em todo o país, com a entrega por itens, no período de janeiro a dezembro deste ano, correspondendo a edição 2009/2010 das salas de recursos multifuncionais, aos laptops das edições anteriores aos kits de recursos para conversão em tipo II e aos laptops para as escolas com matrícula de alunos cegos e de alunos surdos, conforme acima referidos.

Dessa forma, essa escola estará recebendo no decorrer de 2010 recursos que referem-se às ações especificadas neste ofício, necessárias para garantir a acessibilidade na escola aos alunos público-alvo da educação especial.

Colocamo-nos à disposição, para demais informações, pelo e-mail seesp@mec.gov.br.

Atenciosamente



Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Anexo F**Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008**

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007,

DECRETA:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de 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.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Art. 4º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 6º O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.” (NR)

Art. 7º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 17 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.9.2008.

Anexo G**Decreto nº 193, de 30 de Janeiro de 1890**

Altera a denominação do Instituto dos Meninos Cegos.

O Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil decreta:
O actual Instituto dos Meninos Cegos passa a denominar-se - Instituto Nacional dos Cegos.

O Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Interior assim o faça executar.
Sala das sessões do Governo Provisorio, 30 de janeiro de 1890, 2º da Republica.

Manoel Deodoro da Fonseca.

Aristides da Silveira Lobo.

Este texto não substitui o original publicado na Coleção de Leis do Brasil de 1890

Publicação:

Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 210 Vol. 1 fasc. 1º (Publicação Original)