

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ALANE DE CARVALHO DA SILVA

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR:  
CAMINHO, ACESSO E A PERMANÊNCIA**

NATAL/ RN

2014

ALANE DE CARVALHO DA SILVA

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR:  
CAMINHO, ACESSO E A PERMANÊNCIA**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito obrigatório à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka de Lima Souza

NATAL/ RN

2014

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Silva, Alane de Carvalho da.

Inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular: caminho, acesso e a permanência / Alane de Carvalho da Silva. - Natal, RN, 2014.

75f.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Ilka de Lima Souza.

Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Serviço social.

1. Educação especial – Monografia. 2. Educação inclusiva – políticas públicas – Monografia. 3. Deficiência visual – Monografia. I. Souza, Ilka de Lima. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 376-056.262

ALANE DE CARVALHO DA SILVA

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR:  
CAMINHO, ACESSO E A PERMANÊNCIA**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito obrigatório à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka de Lima Souza

Aprovada em 09 de junho de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka de Lima Souza – Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Assistente Social – Ana Cristina de Vasconcelos Torres  
Centro Estadual de Educação Especial (CEESP)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iris de Lima Souza  
Universidade Potiguar (UnP)

Dedico este trabalho a todos que lutam pela universalização e efetivação dos direitos das pessoas excluídas dos espaços e das atividades sociais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor misericordioso, pois sem Ele nada disso seria possível;

A Nossa Senhora, Santa Teresa, Santo Antônio e a São José, pela força e sabedoria;

Aos meus pais, Vicente e Doroteia, por ser o que sou hoje;

Em especial à minha mãe, por todo o seu amor, dedicação e incentivo em todos os momentos;

Aos meus irmãos Carvalhos, Átilo e Ávany, por suas presenças em minha vida;

As minhas amigas, “insistentes sociais”, mais conhecidas como as cidadãs de Ceará- Mirim ( Eugiany Larissa, Jucileide Tallyta e Thaisí Cruz), por cada momento durante esses quatro anos;

As mais novas assistentes sociais, (Geilza Justino – minha companheira de ônibus (risos), Thauna Silva – a paciência em pessoa –, Karla Rafaela –minha dupla de estágio do curso);

As amigas, das resenhas (Andréa Brasiliano, Danielle Noberto, Jéssica Torres e Lessandra Targino);

Aos meus amigos que já moram em meu coração um longo tempo (Ana Shélida, Bruno Lima, Daniel Lucas, Ewerton Cruz, Maria Luziene, Pamella Suely e Katarina Pinheiro);

Ao quarteto fantástico, (Ana Carolina, Evenny Oliveira, Francisco de Assis e Jorge Alberto), por todo carinho;

A professora orientadora Dr<sup>a</sup>. Ilka de Lima Souza, por ter navegado comigo nos mares da educação inclusiva;

Aos professores do curso de serviço social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por todo conhecimento transmitido; e a Karla Matias de Farias;

As Assistentes Sociais (Valéria Carvalho – por seu incentivo– e Ana Cristina– por toda compreensão);

Agradeço também, aos que contribuíram para a realização desse trabalho, assim como a todos, os quais tive a oportunidade de conhecer durante a pesquisa de campo nas escolas. OBRIGADA!

El sol no se da cuenta de que brilla porque no puede verse a sí mismo. Tiene que verse reflejado para comprender su grandeza. (ESQUIVEL, 2006, p.34)

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão acerca da inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares, considerando o debate em torno do acesso, permanência e inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular. Desta forma, teve-se por objetivo compreender a atuação da instituição especializada de educação, e a maneira como vem ocorrendo a inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular. Assim, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, a fim de se obter maiores aproximações com a trajetória histórica das pessoas com deficiência no Brasil, com destaque para algumas iniciativas vinculadas as políticas públicas implementadas na área. Como, também, conhecer o processo de construção da educação especial na perspectiva da inclusão. Desenvolveu-se, ainda, a pesquisa de campo em duas escolas regulares e em uma instituição especializada de educação localizadas no município de Natal/RN, com o intuito de apreender aspectos da realidade educacional do aluno com deficiência visual, a partir dos relatos de sujeitos que a vivenciam em seu cotidiano e/ou compõem a educação escolar – professores, diretores e estudante com deficiência visual. As análises dos resultados indicam que, há um grande desafio na educação regular em promover condições para atender esses alunos. Um dos desafios observados foi à busca de possíveis soluções para os problemas diários que perpassam a construção de uma escola para todos. Assim, conclui-se que, a democratização do ensino perpassa a garantia do acesso, requer otimizar as possibilidades de permanência dos alunos e, desse modo, contribuir para as condições de trabalho dos atores que atuam na educação, por meio de políticas públicas e ações que promovam a qualidade dos serviços ofertados, para a instauração da chamada educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Deficiência Visual.



## RESUMEN

En este trabajo se presenta una discusión sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en las escuelas regulares, teniendo en cuenta el debate sobre el acceso, la permanencia y la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Por lo tanto, la atención se ha dirigido a la comprensión del papel de la institución educativa especializada, y la manera como lo ha hecho la inclusión de los estudiantes con impedimentos visuales en la escuela regular. Por lo tanto, se realizó un estudio cualitativo de sello bibliográfico y documental a fin de obtener enfoques más estrechos con la trayectoria histórica de las personas con discapacidad en Brasil, destacando algunas iniciativas relacionadas con las políticas públicas implementadas en el área. Como, también, conocer el proceso de construcción de la educación especial en la perspectiva de la inclusión. Además, se desarrolló una investigación de campo en dos escuelas regulares y en establecimiento de enseñanza especializada localizada en la ciudad de Natal / RN, con el fin de detener a los aspectos de la realidad educativa de los estudiantes con discapacidad visual de los informes de los sujetos experimentar en su vida cotidiana y / o compensar la educación escolar - maestros, directores y estudiantes con impedimentos visuales. Los análisis de los resultados indican que existe un reto importante en la educación regular para promover las condiciones para cumplir con estos estudiantes. Uno de los retos observados fue la búsqueda de posibles soluciones a los problemas cotidianos que implican la construcción de una escuela para todos. Así, se concluye que la democratización de la educación impregna la garantía de acceso, requiere la optimización de las oportunidades de los alumnos y así, contribuir con las condiciones de trabajo de los actores que dominan la educación, a través de las políticas y acciones públicas que promuevan la calidad de los servicios ofrecidos, para el establecimiento de la educación inclusiva.

Palabras-clave: Educación. Inclusión. Discapacidad visual.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CEESP</b>	Centro Estadual de Educação Especial
<b>CNAS</b>	Conselho Nacional de Assistência Social
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constant
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
<b>IFRN</b>	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PRAE</b>	Programa de Acessibilidade Especial
<b>RN</b>	Rio Grande do Norte
<b>SECAD</b>	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEEC</b>	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
<b>SEESP</b>	Secretária de Educação Especial
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO</b>	19
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE É?	24
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS NOTAS	28
<b>3 REPRESENTAÇÕES COMPARTILHADAS ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DÉFICIÊNCIA VISUAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO</b>	34
3.1 DIALOGANDO COM OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	34
3.1.1 Diretor	35
3.1.2 Professor	47
3.1.3 Aluno	58
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	63
<b>REFERÊNCIAS</b>	67
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORIAS DAS ESCOLAS REGULARES</b>	72
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORIA DA ESCOLA ESPECIAL</b>	73
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES</b>	74
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNA</b>	75

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vem se tornando cada vez maior o debate a respeito da educação inclusiva no Brasil, referente à inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular. Isso é um reflexo das mudanças que a sociedade vem exigindo para a democratização dos direitos sociais, objetivando a universalização desses direitos, de modo que sejam efetivamente alcançáveis por toda a população.

Convém lembrar, segundo Carneiro (2010), que o significado do termo NEE, não só compreende as deficiências intelectual, física, auditiva, visual e múltipla. O termo vai muito mais além, uma vez que inclui o quadro de ocorrências desconsideradas no âmbito escolar, como as dificuldades de socialização.

Referindo-se de forma mais específica à pessoa com deficiência no meio escolar, observam-se iniciativas de políticas públicas na área da inclusão, pesquisas acadêmicas e discussões de autores que durante os últimos anos, vêm publicando obras sobre essa temática, como: Carvalho (2004), Denari (2006), Melo (2010), Oliveira (2004), Rodrigues, (2006), Sasaki (2010), Skliar (2006), dentre outros que embasam o debate nessa vertente possibilitando, assim subsídios para o desenvolvimento de estudos nessa área.

É pertinente ressaltar que o termo “pessoa com deficiência”, o qual será adotado neste trabalho, vem sendo empregado desde 1990, até os dias atuais. (SASSAKI, 2010). Dessa forma, no decorrer de determinadas análises ou reflexões, serão referenciados termos hoje substituídos por “pessoa com deficiência”. Tratam-se, por exemplo, dos termos “portador de deficiência” e “pessoa portadora de deficiência”. Esclarecendo a inadequação dos referidos significados, Sasaki (2003) explica que, o portar uma deficiência passava a ser um valor agregado à pessoa.

Ao longo da luta, por igualdade de direitos humanos referentes às pessoas com deficiência ocorreram mudanças na forma da linguagem utilizada pela sociedade para descrever essas pessoas.

[...] no início do século XX, termos como imbecil, abobado, retardado mental eram usados com frequência, e não eram ofensivos. Outras referências que hoje achamos cruéis vêm e vão. Em muitos casos, elas não eram originalmente tidas como uma ofensa, mas acabaram ganhando conotações negativas. Com um resultado da luta da sociedade, pessoas com deficiências e suas famílias têm influenciado a linguagem que usamos para nos referir a elas. (SMITH, 2008, p.43).

Sabe-se que o uso de terminologias incorretas provocam implicações sociais como ações discriminatórias, uma vez que reforçam a representação histórica onde a pessoa com deficiência foi considerada à margem da sociedade.

Diante de um contexto de mudanças relativas às pessoas com deficiência, especialmente no tocante aos seus direitos em diferentes áreas da sociedade, surgiram as seguintes indagações, particularmente com relação ao acesso dos alunos com deficiência visual a educação escolar: de que forma vem ocorrendo o processo de inclusão do aluno com NEE no sistema regular de ensino? Qual o significado da instituição especializada em educação especial, atualmente?

Antes de discorrer no que concerne ao ensino regular é fundamental citar que a escolarização do aluno com deficiência no Brasil tem início a partir das instituições especiais privadas e sem fins lucrativos, pois essas eram as únicas alternativas para a grande maioria das pessoas com deficiência. Sasaki (2010, p.30-31, grifo do autor), destaca que: “A década de 60 [1960], testemunhou um *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, [...] associações desportivas especiais”.

Referindo-se ao campo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem-se que essa se caracteriza da seguinte maneira:

[...]. A educação especial está situada no sistema educacional brasileiro como “modalidade de ensino”. Nesta perspectiva, a educação especial, a educação de adultos e a educação indígena por desenvolverem um trabalho com os excluídos pela “diferença de capacidades” (especial), “diferença de idade/classe” (adultos) e “diferença de etnia” (indígena)- apresentam-se em uma situação secundária em relação à educação regular comum. (OLIVEIRA, 2004, p. 217).

A educação especial torna-se, pois, secundária ao ensino regular e, conseqüentemente, os alunos com deficiência passam a ser separados por diferentes modalidades no ensino comum, como é o caso, também, da educação profissional, indígena e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por outro lado, “[...] ensino regular está jungida à ideia de oferta educacional regular pelos sistemas de ensino, tendo como grande foco a universalização do ensino obrigatório organizado e disponibilizado aos alunos na idade regular”. (CARNEIRO, 2010, p.105).

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação escolar é indicada como um espaço para o enfrentamento aos desafios no processo de inclusão, pois desempenha um papel fundamental, que é o de propiciar o conhecimento, a respeito da diversidade social a partir da compreensão das condições de desenvolvimento de cada aluno. (BRASIL, 2000).

Assim, ao buscar investigar acerca da inclusão de alunos com deficiência visual (baixa visão/ cego) no ensino regular da educação básica, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a atuação da instituição de educação especializada e a forma como vem ocorrendo a inclusão desses alunos na escola regular. De modo a permitir a análise das condições de acesso e atendimento educacional oferecido ao aluno com deficiência visual nesses espaços.

Cabe lembrar que, a educação básica é definida de acordo com Oliveira (2006), como sendo o mínimo a que os indivíduos têm direito ou acesso. Sobre a deficiência visual, convém explanar do ponto de vista conceitual, tratar-se de:

[...] uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com baixa visão. Educacionalmente, a pessoa cega utiliza o sistema Braille para a leitura e a escrita. A pessoa com baixa visão pode ler tipos impressos ampliados. A baixa visão, visão reduzida ou visão subnormal pode ser definida como “uma perda grave da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais ou também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual”. (GASPARETO, 2007, p.36, grifo do autor).

Como forma de alcançar o objetivo exposto, o mesmo foi desdobrado em três objetivos específicos: analisar a organização de recursos (materiais e humanos) da escola especial; observar a realidade de inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular; e investigar a percepção de atores como – diretor, aluno e professor - das escolas lócus do estudo sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular.

Sendo assim, a investigação cujos resultados serão apresentados neste trabalho esteve relacionada ao processo de inclusão do aluno com deficiência visual na rede regular de ensino público no município de Natal/ Rio Grande do Norte. Levando-se em consideração a relevância do apoio especializado, uma vez que essa faz parte da história da atenção educacional do aluno com deficiência no Brasil.

Ressalta-se que, a motivação para realizar a pesquisa surgiu da oportunidade de trabalhar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central, no período de dois anos, contribuindo para que um aluno dessa escola do curso de Licenciatura em Geografia, que apresenta uma deficiência visual (cego), pudesse ter acesso aos materiais didáticos da graduação por meio do processo de digitalização. Outra motivação foi a experiência vivenciada no período de estágio curricular obrigatório do curso de Serviço Social, realizado no Centro Estadual de Educação Especial (CEESP), localizado na cidade de Natal-RN.

A partir da observação e vivência envolvendo as limitações que um aluno com deficiência tem que enfrentar na escola regular, surgiram várias inquietações acerca do processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE, visto que durante as experiências de trabalho e de estágio mencionadas, percebeu-se as dificuldades, os dilemas e os desafios existentes no processo da educação inclusiva.

Um exemplo elucidativo das dificuldades refere-se à escassez de materiais pedagógicos por meio do sistema em Braille, um método tátil que possibilita à pessoa com deficiência visual ter acesso à leitura e à escrita através de alguns pontos em relevo. Tendo em vista a relevância deste recurso, é possível constatar que, ainda hoje ele encontra-se restrito a alguns materiais didáticos.

Além disso, outro fator determinante para realizar essa pesquisa diz respeito à contribuição em torno da reflexão acerca do verdadeiro sentido da palavra incluir, já que, até hoje, são perceptíveis atitudes de exclusão, as quais continuam sendo reflexo de uma história também marcada pela discriminação.

[...]. Na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntas. A diferença se transforma em desigualdades através de processos sutis e complexos, presentes no cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais. Uma simples aproximação com a produção bibliográfica sobre o tema da discriminação na última década evidenciou ênfase na questão da deficiência e, mais especificamente em relação às oportunidades educacionais e sociais, em íntima articulação com a problemática da exclusão social e com as questões econômicas. (MIRANDA, 2009, p.206).

É oportuno destacar que um aluno com deficiência que tende, ainda hoje, a ser educacionalmente excluído devido, muitas vezes, ao desconhecimento de alguns segmentos da sociedade acerca da diversidade das características individuais de cada aluno, pode se sentir, também, socialmente isolado do contexto social. Frente a isto, a inclusão do aluno com deficiência no espaço da sala de aula regular tornou-se um assunto inquietante, pois a educação adquire assim um caráter de reconstrução do exercício da cidadania.

Considera-se que a:

[...]. Educação em nosso país sempre foi centro de atenção apenas nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade. Ou seja, por fatores condicionantes de votos nos pleitos eleitorais; na exigência de mão-de-obra instrumentalizada, quando passamos para a era industrializada, dentre outros interesses políticos. E com a educação de pessoas com deficiências também não foi diferente. Só quando elas passaram a ser vistas como “problema”, é que iniciou-se, mesmo de forma modesta, atendimentos educacionais a ela. (FIGUEIRA, 2008, p. 87-88, grifo do autor).

Portanto, pode-se perceber através da análise do autor que, ao longo da história no contexto nacional, as reivindicações em defesa, especificamente, do direito à educação foram evidenciadas por lutas, as quais na maioria das vezes foram de encontro aos interesses específicos do modelo social vigente em cada época.

A problematização a respeito da educação inclusiva no Brasil tem sido abordada por vários autores que pesquisam a realidade na efetivação da inclusão no país. O discurso abaixo ilustra essa discussão:



[...]. Pensar na inclusão dos alunos com deficiência (s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como números de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. (CARVALHO, 2004, p.29).

Uma das questões mais discutidas, atualmente, no campo da educação inclusiva dos alunos com NEE refere-se, precisamente, a como tornar a organização desse ensino em um espaço democrático. Essa discussão engloba elementos como a estrutura física, os recursos educativos, os métodos de ensino, a organização curricular, os sistemas de avaliação dentre outros. No entanto, percebe-se na atual conjuntura que na prática a maioria dos encaminhamentos significativos voltados para aquela democratização – debates, leis, políticas públicas – não apontam para um empenho maior em prol de seu fortalecimento.

Para isto, torna-se de extrema importância, por exemplo, a efetivação das políticas públicas, a fim de permitir condições de ensino e aprendizagem, de modo a colaborar para o estabelecimento de uma realidade, na qual o aluno, principalmente, com deficiência, possa ser cada vez mais um sujeito participativo e reconhecido como tal.

Em termos de procedimentos metodológicos, definiu-se como abordagem a pesquisa qualitativa, visto que se entende, de acordo com Triviños (2006), que o pesquisador sob esse enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórica e metodológica para desenvolver seus estudos. Verifica-se, ainda, que a pesquisa qualitativa parte do princípio de que existe uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo que não se dissolve entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTI, 2006).

Para a coleta de dados foram realizadas pesquisas documentais, assim como a pesquisa bibliográfica, que compreendeu a leitura e análise de referências bibliográficas que dizem respeito ao tema proposto. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2002), trata-se de uma leitura atenta e sistemática que deve ser acompanhada de anotações e fichamentos que, eventualmente, poderão servir para a fundamentação teórica do estudo.

Vale também ressaltar que em resposta às questões apontadas neste trabalho, a pesquisa foi norteada através de um estudo de natureza descritiva e exploratória. E mediante a necessidade de conhecer de modo mais próximo como vem ocorrendo o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, realizou-se uma pesquisa de campo em duas escolas públicas (regulares) da rede estadual de ensino na cidade de Natal/RN.

Cabe lembrar que o critério de escolha das instituições mencionadas ocorreu através do conhecimento prévio de profissionais atuantes na área da educação escolar. Esses profissionais, por sua vez, possibilitaram informações sobre o número de alunos com deficiência visual matriculados nos horários matutino e vespertino.

É importante observar que a pesquisa também se propôs em realizar uma investigação referente à escola especializada, a fim de tecer algumas reflexões a respeito dessa modalidade de ensino. Desse modo, optou-se por uma instituição especial, localizada na cidade de Natal/RN, onde a educação escolar é ofertada do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Além disso, essa instituição tem o reconhecimento de utilidade pública Municipal, Estadual e Federal com registro no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), apresentando como objetivo (re) habilitar pessoas com deficiência visual.

Assim, a pesquisa buscou contribuir com a problematização acerca da realidade da inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular. Portanto, o lócus da pesquisa, aqui, apontado – duas escolas regulares e, uma escola especializada – não caracteriza uma amostra definida mediante o total de escolas existentes no município de Natal/RN. Nesse sentido, não será apresentada aqui uma discussão visando à generalização do tema em questão, mas propiciar uma contribuição quanto à sua problematização.

Diante disso, foram utilizados determinados instrumentos de pesquisa para a análise e interpretação das informações coletadas em campo. Entre eles, um diário pessoal para as transcrições das anotações, que teve por objetivo o registro das observações e as análises das notas de campo, buscando-se, também, registrar as entrevistas e as conversas informais.

Além do diário, fez-se uso da entrevista semiestruturada, com um roteiro de perguntas direcionadas para os entrevistados – diretor, professor e aluna –. Esse instrumental utilizado é um dos principais meios de que dispõe o investigador para a coleta de dados (TRIVIÑOS, 1992). Dessa forma, o roteiro compreendeu aspectos inerentes ao ensino e à aprendizagem do aluno com deficiência visual, conforme mencionado antes. Segundo Minayo (1998), a entrevista deve ser o facilitador da entrada, da ampliação e do aprofundamento da comunicação.

Assim, sendo as informações obtidas por meio do recurso conversacional entrevista, ocorreu respeitando os horários e as condições de cada sujeito envolvido na investigação. As entrevistas foram aplicadas nos dias 20 e 27 do mês de abril de 2012, na escola especializada, a qual será identificada neste trabalho como E1. Enquanto que nas escolas regulares, denominadas aqui de E2 e E3 ocorreram, respectivamente, nos dias 29 de maio de 2012 e 05 de junho de 2013.

Portanto, no transcorrer da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com perguntas abertas a fim de que os entrevistados tivessem a oportunidade de se expressar de forma espontânea a partir dos temas questionados. Deste modo, foram elaborados quatro roteiros distintos: um voltado para as diretorias das escolas regulares, outro para a direção da escola especial, um terceiro para as professoras e, um direcionado ao aluno com deficiência visual (ver APÊNDICES A, B, C e D). Adiciona-se a isso, o fato de que as falas dos entrevistados foram transcritas tendo em vista as análises e as interpretações destas.

Outro ponto fundamental a ser destacado refere-se à prévia realização de contato por telefone com as direções das instituições, com o intuito de obter a autorização para as visitas nas escolas. É preciso registrar que antes de cada entrevista foi esclarecido aos participantes o objetivo deste trabalho, isto é, a forma como essa se processaria, tal como a necessidade das transcrições das falas, sem a identificação dos nomes dos entrevistados.

Nessa perspectiva, definiu-se como ponto de partida neste trabalho a importância de conhecer alguns aspectos históricos relacionados à pessoa com deficiência no que concerne, especificamente, ao âmbito da educação escolar. Levando-se em consideração que, atualmente, trata-se de um cenário onde ainda é preciso enfrentar tradicionais práticas e concepções segregativas.

Portanto, o trabalho ora apresentado está dividido em quatro capítulos. O primeiro compreende esta introdução, na qual inclui as motivações, o objetivo geral, objetivos específicos, relevância e metodologias referentes à pesquisa que resultou neste trabalho, assim como a estrutura da monografia. O segundo que tem por título “Breve histórico da educação especial no Brasil”, discute-se a questão da construção histórica da educação especial, analisando também, o significado da educação inclusiva nessa área investigada, bem como a importância das políticas públicas para efetivação da educação inclusiva na perspectiva da educação especial. Tendo por base os referenciais teóricos dos autores que discutem a temática da inclusão. Enquanto que, o terceiro capítulo expõe os resultados obtidos a partir das reflexões e das análises dos discursos dos entrevistados por meio da pesquisa de campo. Ao final, apresentam-se as considerações finais em torno do tema exposto.

## 2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Através da história das práticas educacionais em relação ao aluno com deficiência, pode-se comprovar que ao longo do tempo o ensino regular priorizou o desenvolvimento de alunos sem restrições ou limitações – cognitivas, sensoriais, físico-motor, dentre outras –, compreendidas como aspectos que pudessem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a pessoa com deficiência foi excluída do acesso ao conhecimento, isto é, em determinados períodos da história foi negada a esta a oportunidade de participação da vida em sociedade, incluindo-se o espaço escolar.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, as primeiras informações sobre a atenção educacional das pessoas com deficiência remontam à época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), em 1857, ambos no Rio de Janeiro (JANUZZI, 2004). Logo após, no século XX, surgiram outras instituições:

[...]. O Instituto para cegos “Padre Chico” em São Paulo (1928); o Instituto de Cegos na Bahia (1929); Instituto Santa Luzia, no Rio Grande do Sul (1941); Instituto de Cegos do Ceará (1943); Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Mato Grosso do Sul (1957) e o Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. Em 1946, foi inaugurada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com o intuito de imprimir livros em Braille, sendo hoje denominada Fundação Dorina Nowill. No Rio Grande do Norte, a primeira instituição especializada, criada em 1952, com o intuito de proporcionar a educação das pessoas com deficiência visual [...]. (FORTES, 2005, p. 26).

Na abordagem histórica acerca das iniciativas voltadas para a assistência às pessoas com deficiência no Brasil, são destacados alguns dos contextos sociais que antecederam o surgimento da educação inclusiva. Sasaki (2010) observa que a história da atenção educacional das pessoas com deficiência perpassa as fases de exclusão social, segregação, integração e de inclusão social.

Na fase de exclusão social Sasaki (2010, p.30), destaca que: “[...] as pessoas com deficiência eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar [...]”. Dessa forma, a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava as pessoas com deficiência.

Excluídas da sociedade e da família, as pessoas com deficiência eram geralmente atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, o que constituiu a fase da segregação. “A ideia era a de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade”. (SASSAKI, 2010, p.30).

Em fins da década de 1970, já na fase da integração, surgiram as classes especiais dentro das escolas comuns, para que os alunos com deficiência tivessem a possibilidade de acompanhar os demais alunos sem a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada. Sobre essa fase, Oliveira destaca:

[...]. Por estarem em classes especiais as crianças são definidas como “alunos/as especiais”, isto é, além de serem consideradas “diferentes e “incapazes”, são vistas ainda com dificuldades de conviver com os ditos “normais”. Isto porque a capacidade de aprender está associada à aprovação e a incapacidade de aprender à reprovação e à repetência, mecanismos institucionais que contribuem para a consolidação das representações das capacidades e incapacidades humanas. (OLIVEIRA, 2004, p.192, grifo do autor).

Compreende-se que o formato da divisão entre classes regulares e especiais dentro da organização escolar no Brasil contribuiu para reafirmar a discriminação sofrida por essa população diante da sociedade, como a restrição das possibilidades educacionais e sociais de modo geral.

Assim sendo, a partir de 1980 tem início a divulgação sobre a situação da pessoa com deficiência na sociedade: “Aqui no Brasil, um dos primeiros momentos de preparação do Ano Internacional aconteceu em maio de 1980 em São Paulo, quando [...] o ‘Movimento pelos direitos das Pessoas Deficientes’, discutiam as proposições nacionais”. (FIGUEIRA, 2008, p. 118, grifo do autor). Pode-se dizer que decorre do Ano Internacional um avanço no que tange a garantia dos direitos – a educação, saúde e ao trabalho – desses atores sociais.

O autor também aponta o fato acerca do individualismo correspondente às pessoas com deficiência no Brasil, em meados de 1990, tendo por consequência a redução dos movimentos existentes, hoje. (FIGUEIRA, 2008).

Em relação à fala do autor, se faz necessária a compreensão de que a luta, na maioria das vezes, deve acontecer não a partir de interesses individuais e específicos, mas por um objetivo maior, como a luta pela superação de toda e qualquer forma de exclusão em quaisquer situações.

Destaca, ainda, de acordo com Ribeiro (1999, p.36-37), que: “Em princípio, o estado de exclusão é velho como a humanidade e refere-se a processos de segregação justificados sob diferentes motivações. Por questões religiosas, [...] de saúde, políticas, étnicas, econômicas [...]”.

Referindo-se à fase da inclusão social, Sasaki observa que esta se inicia na transição do século XX para o XXI, constituindo-se: “[...] como o processo pelo qual a sociedade se adapta para pode incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. (SASSAKI, 2010, p.39).

Por isso, surge a necessidade de reflexão, ou melhor, de se questionar a respeito de que forma vem sendo realizada a inclusão social e escolar do estudante com deficiência – tratando-se neste trabalho, principalmente, daquele com deficiência visual –, a fim de que a fase de inclusão social, conforme descrita por Sasaki, possa ser concreta e ampliada. Além dessa questão, a discussão põe em evidência a luta em prol da defesa dos direitos desses alunos. Nessa perspectiva, Melo (2010, p.24) ressalta que o:

[...] processo de evolução pelo direito à educação das pessoas com deficiências resultou em movimentos e documentos que desencadearam mudanças substanciais na política de atendimento educacional em todos os níveis.

A construção de uma política de direitos voltada para a população com deficiência vem sendo evidenciada a partir da década de 1990 no Brasil, especialmente após a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca<sup>1</sup>. (UNESCO, 1994). Assim, a Educação Especial passa a ser influenciada por essas Declarações, tendo como política implementada a educação inclusiva.

No Brasil, documentos legais como a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, contribuíram diretamente para o avanço da inclusão escolar no país. Na medida em que a Constituição de 1988 garante o direito à igualdade, a não discriminação, à educação para todos – em seu Art. 205 – e a LDB assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE), gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

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. As atividades desenvolvidas diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.15).

É preciso citar a relevância das lutas sociais e as iniciativas dos organismos internacionais para que a educação especial pudesse fazer parte da LDB. Também na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), representou um fator relevante na discussão nacional em torno das políticas públicas para a infância. No Art. 53 do ECA, tem-se que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

---

<sup>1</sup> Entendemos que se constitui num dos marcos decisivos para a implantação e implementação de políticas mundiais em relação à educação. Essa Declaração proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação independentemente das diferenças individuais, tendo como referência a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). (MELO, 2010, p.24).



Já, no ano de 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentando a Lei 7.853/89<sup>2</sup>, dispõe sobre a inclusão da educação especial no sistema educacional, como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino<sup>3</sup>, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Assim, o contexto histórico da década de 1990 aponta um avanço representado através de bases legais, as quais instituíram, gradualmente, que fossem realizadas ações afirmativas<sup>4</sup>, a fim de que o acesso ao conhecimento socialmente construído pudesse ocorrer de forma igualitária para todos os cidadãos.

Cabe lembrar que os momentos vividos na década de 1990 foram precedidos de uma conjuntura de redemocratização do país, visto que a década de 1980 representa o fim da ditadura militar instalada no país desde 1964. Assim, no contexto de restauração da ordem civil é preciso citar novamente a Constituição Federal de 1988, pois esta possibilitou a ampliação de direitos, especialmente a proteção social.

Além da relevância do fator histórico, que possibilita refletir sobre o processo de transformações sucedidas na sociedade como um todo – na medida em que a mesma reconhece e assume o papel na defesa e na luta pelos direitos de todos, sem exceção –, torna-se também de extrema importância a discussão referente às instituições especializadas de educação especial, devido à contribuição destas no atendimento da pessoa com deficiência no Brasil.

---

<sup>2</sup> A referida Lei “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”. (BRASIL, 1989).

<sup>3</sup> Ver Art. 24, inciso II desse Decreto.

<sup>4</sup> As ações afirmativas, consistentes com os novos valores (paradigma da inclusão, empoderamento, vida independente, importância das diferenças e da diversidade humana) defendidos pelos movimentos de pessoas com deficiência e seus aliados, apresentam-se em forma de efetivas medidas de reestruturação implementadas em todos os sistemas sociais, mediante programas e projetos de sensibilização, conscientização e convivência na diversidade humana, em conjunto com ações de responsabilidade social e empresarial. (SASSAKI, 2010, p. 89, grifo do autor).

Em síntese, apreender de que forma vem ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, se constitui como um dos fatores determinantes para uma análise crítica acerca da temática. Nesse sentido, pretende-se apresentar o significado do que seja a educação inclusiva, na tentativa de entender os meios para tornar, cada vez mais, possível a construção de uma realidade do ponto de vista do que propõe a educação inclusiva.

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE É?

É frequente se ouvir falar a palavra inclusão, mas o que realmente significa incluir? Rodrigues (2006, p. 11) afirma que: “[...] apesar de muitos esforços para delimitar o conceito de inclusão, só sabemos o que ela é como conceito oposto ao de exclusão. Desta, sim, conhecemos melhor os contornos”. Retomando-se o conceito de exclusão, já apresentado tem-se que esse significa de acordo com Ribeiro (2009), a processos de segregação.

Assim, caberia perguntar o que se entende por inclusão no espaço escolar? Para Carvalho (2004, p. 158), “Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos pelo ensino regular, contemplando inúmeras formas educativas, no espírito da pluralidade democrática”. Nas quais exigem, por exemplo, o desenvolvimento de políticas públicas para a implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Na verdade, observa-se com base em Carneiro (2010, p. 48), que: “O critério da inclusão escolar como consagração do princípio da igualdade, pressupõe um espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico”. Sendo assim, ressalta o autor, “Se o mundo é de todos, a escola não pode ser de alguns!”.

Nessa perspectiva, destaca-se que o processo de educação inclusiva carece de elementos como: o reconhecimento a respeito das diferenças individuais de cada aluno; de mudanças organizacionais nas questões de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares; assim como a desconstrução das práticas metodológicas, as quais possam limitar as possibilidades no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Quando se fala em práticas pedagógicas limitadas, entende-se que isso pode ser ocasionado por uma formação que, na maioria das vezes, não prepara o professor para ensinar alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esta crítica encontra respaldo na fala de Oliveira da seguinte forma:

[...]. O quadro que visualizamos em torno da política inclusiva oficial no Brasil é de um processo lento e contraditório, centralizado mais no discurso político-pedagógico inclusivo. As estratégias de ação não foram ainda objetivamente concretizadas e o debate inclusivo restrito à educação especial contribui para o distanciamento entre a política multicultural do ensino fundamental e a do ensino especial. (OLIVEIRA, 2004, p.86).

A partir da compreensão citada por Oliveira, percebe-se que não se pode continuar só no discurso a respeito da inclusão, porque essa se realiza com a prática, na qual sejam valorizadas as diferenças de cada aluno, tornando-se evidente o papel social que a educação desempenha nas mais variadas instâncias da vida do indivíduo.

Nesse contexto, é possível justificar algumas das dificuldades vivenciadas no processo da educação inclusiva, através da qual a inclusão escolar vem rompendo com os paradigmas que ainda hoje sustentam as escolas comuns. Pode-se, afirmar que um desses paradigmas refere-se à necessidade de modificações no modelo tradicional de educação escolar, o que implica, por exemplo, em mudanças nas instituições escolares, as quais em sua maioria foram estabelecidas para os alunos que não apresentem NEE.

Assim, acredita-se que a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula de escolas regulares requer de modo fundamental estar atento à subjetividade que constitui o sujeito, observando suas necessidades, com o objetivo de promover a construção de conhecimentos de uma forma que não ocorra uma distinção entre os alunos. Nessa perspectiva, Denari (2006, p.36) afirma que:

[...]. Particularmente importante é o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Se este processo não ocorrer com o devido cuidado nas adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer.

Esse processo citado pela autora é outra questão destacada nas discussões em torno da educação inclusiva. Ainda comentando-se a respeito da escolha de estratégias metodológicas e didáticas, é inegável a criação, nos últimos anos, de recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas destinadas a pessoas com dificuldades de aprendizagem. Dentre esses recursos tem-se a audiodescrição, que consiste em um:

[...] recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. (MOTTA e FILHO, 2010, p.7).

Embora se comece a verificar o crescimento no número de tecnologias criadas na sociedade contemporânea para promover a inclusão escolar de alunos com NEE, é possível perceber, também, as dificuldades quanto ao acesso a esses recursos, tal como os serviços educacionais. No caso da audiodescrição, que tem por objetivo transformar imagens em palavras, há uma escassez de materiais bibliográficos relacionados a este recurso no Brasil, sendo ainda, considerado como uma novidade no país.

Essa ressalva é observada na medida em que o primeiro livro lançado no país – Audiodescrição: transformando imagens em palavras – data do ano de 2010. Já no campo da pesquisa, a audiodescrição também é muito restrita, pois, segundo Franco e Silva (2010), os estudos relacionados ao recurso no país se localizam nas universidades federais da Bahia, de Pernambuco, Minas Gerais, e na Universidade Estadual do Ceará.

É imprescindível citar que em termos da legislação brasileira, a audiodescrição vem sendo citada a partir do ano de 2000, na Lei 10.098/00, mais conhecida como a Lei da Acessibilidade.

[...]. Falar em acessibilidade pressupõe falar em inclusão, que para se efetivar requer dois princípios essenciais: a remoção de eventuais barreiras impeditivas de aprendizagem com sucesso e fomentar propostas pedagógicas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos. (MIRANDA, 2010, p.299).

No contexto atual, também é possível destacar como uma das ações que vêm sendo efetivadas na área da educação inclusiva as salas de recursos multifuncionais, as quais têm como objetivo:

[...]. Um serviço de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/ superdotação e, complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não a deficiência. [...] Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário diferente em que frequentam a classe comum. (ALVES, 2006, p.14).

Mas, é preciso também levar em consideração em relação a esses espaços, o que afirma Ferreira (2006, p. 108):

[...]. No âmbito mais específico da educação especial, outras pesquisas demonstram como as classes de apoio ou sala de recursos podem se tornar novas classes especiais, autônomas, reforçando outra vez os vínculos entre o fracasso escolar, a educação especial e a discriminação.

Dessa forma, permanece o desafio para que esse ambiente educacional não venha a reforçar a exclusão social desses alunos, isto é dificultar o processo de socialização, especificamente, nesse caso, dentro da escola regular, limitando assim as possibilidades de interação entre os alunos com e sem deficiência.

Diante desse aspecto de mudanças na área da educação inclusiva cabe citar a necessidade essencial de serem colocadas em prática às políticas educacionais e as legislações que regem a educação especial, levando em consideração o que Skliar (2006, p.26) menciona: “Quando se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista”. Nesse sentido, afirma o autor, cria-se uma mudança decorrente do que se denomina de burocratização do outro.

Reforçando essa linha de pensamento, Mantoan argumenta que:

[...]. Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p.187).

Por esses motivos e por tantos outros, o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular deve ser entendido de uma forma crítica, questionadora. Fazendo-se novamente referência à análise de Skliar (2006, p. 17) tem-se que: “Se há alguma coisa que pode ser chamada de mudança no turbilhão atual, é, justamente, a possibilidade de questionar [...]”. A fim de que se possa ter a percepção para compreender as necessidades educacionais daqueles alunos.

Frente aos aspectos expostos, acredita ser fundamental discorrer sobre as políticas públicas diante da perspectiva do que se pode observar no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

### 2.3 NOTAS ACERCA DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os anos de 1990 podem ser considerados um marco de uma nova abordagem para a educação especial no Brasil, seja no que se refere às diversas críticas direcionadas à forma como se configurava essa educação no país, ou através das discussões e iniciativas envolvendo a implementação da escola inclusiva.

Decorre daí um processo que tem se modificado e introduzido novas formas de perceber e de atender as necessidades dos alunos com deficiência na sociedade brasileira nos últimos anos. Dessa forma, é necessário compreender algumas das mudanças que vêm acontecendo nessa área, tendo por base as ações governamentais.

Uma destas se refere à percepção em relação às pessoas com deficiência, como sendo sujeitos de direitos. Junto com essa perspectiva surge também a noção de que para o desenvolvimento na formação educacional se faz necessária a realização de uma série de ações pensadas, as quais possam contribuir para o sucesso escolar desses alunos no sistema regular de ensino.

[...]. Tomando a questão da inclusão como um elemento-chave da política educacional brasileira recente, podemos registrar suas duas expressões na educação básica, pensadas a partir de estruturas diferentes no âmbito do MEC, em duas secretarias: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>5</sup>, as quais expressam políticas adotadas a partir de proposições de organismos internacionais para serem implementadas no âmbito dos municípios. (GARCIA, 2010, p. 15).

Neste cenário de transformações, é preciso mencionar que apesar da proteção das leis, se faz necessário chamar a atenção para a contradição que ocorre muitas vezes entre o discurso e a prática, pois enquanto a consciência universal sobre os direitos humanos é cada vez mais forte, paradoxalmente eles são cada vez mais desrespeitados. (CARVALHO, 1999, *apud* MELO, 2010).

Percebe-se que, toda mudança de concepção pode resultar em polêmicas, e com a educação inclusiva não seria diferente. De acordo com Rodrigues (2006, p.12), essa é vista como:

[...]. De consumação impossível para alguns, provável para outros e inevitável para outros ainda, a educação inclusiva tem certamente protagonizado uma das áreas conceitualmente mais interessantes e dinâmicas do debate educativo contemporâneo. Isto porque a educação inclusiva contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida, e por isso motiva tantas paixões e assume características tão 'iconoclastas' e radicais.

---

<sup>5</sup> A Secretaria de Educação Especial foi extinta em 2011, passando a ter seus programas e ações vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Esta Secretaria "em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais". Informações obtidas no site: <http://portal.mec.gov.br>

Em face dessa exposição, é pertinente enfatizar que, ainda, há muito a fazer para que se possa garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência – e sabe-se que não só para estes. Cabe lembrar que, a inclusão não se consolida somente através de leis, políticas, decretos ou diretrizes curriculares que chegam à escola, mas sim, no entendimento de que a sociedade é plural, sendo fundamental transcender o discurso.

Esta crítica encontra-se respaldada em situações como a evidenciada por Quadros (2005, p.16), referente ao “[...] caso do movimento dos surdos, que denuncia a proposta de inclusão de surdos na rede escolar, onde o ensino é ministrado exclusivamente na língua portuguesa para ouvintes”.

Nesse contexto ressalta-se a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma legal de expressão e comunicação. Observa-se também, no mesmo ano, a Portaria 2.678/02 (BRASIL, 2002), aprovando as diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Atrelado a essas iniciativas, no ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) implanta o Programa Educação Inclusiva, objetivando “a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do AEE, e à garantia da acessibilidade”.

Como se percebe, a efetivação de políticas de inclusão na área da educação especial é um processo em andamento, pois ainda se verificam dificuldades de tornar acessíveis os serviços especializados na rede regular de ensino. Tem-se como base para essa justificativa, por exemplo, o fato de que muitos alunos com deficiência visual continuam sem ter acesso aos recursos tecnológicos, como o livro digital no formato Mecdaisy, apresentado no ano de 2009 por meio do MEC.

[...] o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Este padrão apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos. Possibilita também, anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto para impressão em Braille, bem como a leitura em caracteres ampliados. Todo texto é indexado, facilitando, assim, a navegação por meio de índices ou buscas rápidas. (MEC, 2012, p.2).



Partindo-se dessa lógica, destaca-se a Lei 10.753/03 (BRASIL, 2003), que institui a Política Nacional do Livro, em seu Art. 1º, inciso XII, assegurando às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

Nessa discussão, acredita-se que o principal objetivo da criação de uma política pública, nesse caso em específico referente ao direito à leitura, é assegurar que o público alvo tenha a possibilidade de usufruir desta. No caso do livro falado, este pode trazer inúmeros benefícios para as pessoas com deficiência visual, uma vez que transforma a escrita comum em voz.

Nos últimos anos, foram lançadas iniciativas como as publicações de determinados documentos através do MEC: Educação Inclusiva; Direito à diversidade (2005); Educar na diversidade; material de formação docente (2006); Aspectos legais e Orientações pedagógicas (2007); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assim como Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010).

Essas ações foram estabelecidas para melhorar e assegurar condições na qualidade dos serviços oferecidos aos alunos com NEE, o que pode representar um passo importante na direção de uma educação inclusiva. Porém, é preciso avaliar, entre outros aspectos, de que maneira essas iniciativas vêm sendo adotadas ao longo desses anos, e de que forma contribuem no desenvolvimento educacional e social desse aluno.

Como se observa, ao longo dos anos vem sendo redesenhadas as políticas públicas direcionadas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, publicada pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), no ano de 2009, expõe que o Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar o AEE.

Nesse contexto, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto 186/2008 (BRASIL, 2008), e pelo Decreto 6949/2009 (BRASIL, 2009), em seu Art. 9º, afirma:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Ressalta-se, ainda, o Decreto 7084/2010 (BRASIL, 2010), que em seu Art. 28 determina que:

O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas.

E, em seu parágrafo único, dispõe que: “Os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativas à apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da EE [Educação Especial]”.

Assim sendo, as políticas na área da educação inclusiva têm um papel relevante para a viabilização dos direitos a quem se destina. Entende-se que, essas transformações sociais, na verdade, advêm de um processo o qual a sociedade brasileira vem construindo gradualmente, visto que os direitos das pessoas com deficiência foram reconhecidos apenas recentemente, tendo a participação efetiva das próprias pessoas com deficiência, de seus familiares, bem como de entidades diversas comprometidas com tais direitos.

Entende-se a necessidade de buscar, cada vez mais, novos meios para que seja possível a contraposição de atitudes, as quais fomentam as diversas formas da exclusão escolar/social, como ressalta Freitas (2006, p. 167):

[...]. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Portanto, sob esse discurso, torna-se perceptível o papel que a sociedade ocupa nas mais diversas instâncias da vida social, sendo essa indispensável na mediação e legitimação das políticas públicas como a de inclusão escolar, visto que esse processo de transformação não aconteceu somente por iniciativas políticas, mas sim através das mudanças exigidas por meio da sociedade. Ressalta-se que:

[...]. Muitas questões sobre as políticas públicas de atendimento escolar para as pessoas com necessidades educacionais especiais ainda estão em aberto, mas a principal refere-se à sua avaliação. É indispensável averiguar quais formas de ofertar atendimento educacional especializado têm provocado mudanças educacionais mais significativas para produzir condições favorecedoras ao acesso e permanência dos alunos com deficiência, superdotação/ altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. (PRIETO, 2009, p.56).

Tendo em vista os elementos mencionados e, tratando-se mais especificamente do contexto educacional referente ao aluno com deficiência visual, serão evidenciados no capítulo a seguir os relatos inerentes à pesquisa de campo, com base nas diferentes concepções em relação à educação escolar do aluno com deficiência visual, assim como uma análise crítica através da relação entre o referencial teórico que serviu de fundamentação para o desenvolvimento deste trabalho e determinadas questões observadas em campo.

### **3 REPRESENTAÇÕES COMPARTILHADAS ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

Uma das formas para a construção do conhecimento refere-se à ação de buscar uma aproximação com diversas realidades sociais em uma perspectiva de totalidade, isto é, ver além do aparente. Dessa forma, a pesquisa de campo possibilita que o pesquisador possa realizar uma análise crítica a partir de realidades observadas e assim tecer conhecimentos e ações. Lembrando que, a reflexão crítica torna-se possível através de uma determinada direção e fundamentação teórica.

#### **3.1 DIALOGANDO COM OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Com o processo de transformação ocasionado através das políticas nacionais com ênfase no campo da educação especial em meados da década de 1990, o papel do sistema de ensino passa a ser reordenado ao modelo da educação inclusiva, tendo como um de seus objetivos a construção de uma nova ordem societária. A educação inclusiva também é repassada a responsabilidade, por meio da iniciativa do Estado, de dispor de condições necessárias para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, de modo a prover um saber negado historicamente a esses alunos.

É nessa perspectiva que as falas de alguns atores que compõem o espaço da escola, como o professor, o diretor e o aluno com deficiência – e aqui em particular, o aluno com deficiência visual – são importantes para verificar as opiniões, as expectativas e, principalmente, as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino desses alunos de forma mais específica. Considera-se que, as diferenças e semelhanças nos diversos discursos são construídas num sistema de representações por aqueles que ocupam diferentes lugares nesse processo comum a todos, que é a educação inclusiva.

Assim, é válido citar que quanto maior for a procura por elementos que possam favorecer o processo de uma ação reflexiva nessa área, maiores serão as possibilidades dos alunos de terem melhores condições e oportunidades de acesso e permanência na escola regular.

Nesse sentido, segue a análise e a interpretação dos relatos dos participantes da pesquisa em relação à inclusão do aluno com deficiência visual, a partir da pesquisa de campo realizada na instituição especializada em educação especial e, em duas escolas regulares da rede estadual de ensino no âmbito do município de Natal/RN.

### 3.1.1 Diretores

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no contexto da educação regular de ensino apresenta-se como uma das possibilidades para o processo de um olhar crítico a respeito dos problemas sociais e educacionais vividos por esses alunos no espaço escolar, principalmente, aqueles relacionados ao direito à educação. A fim de que seja posto em prática o entendimento de que é imprescindível a construção e a efetivação de um Projeto Político Pedagógico que possibilite ao aluno ser cada vez mais um sujeito participativo e, em consequência, que se efetive o direito à educação para todos.

Com isso, no discurso da “escola para todos”, na diversidade dos sujeitos na sala de aula do ensino regular, e partindo-se do pressuposto de que a legislação existente no Brasil, assim como a política inclusiva instituída através do MEC, asseguram aos alunos com deficiência o acesso e a permanência nas escolas regulares, foram aplicados os roteiros das entrevistas destinados às diretorias das escolas (E1, E2 e E3). Os diretores de cada escola entrevistados serão identificados, respectivamente por DIR1, DIR2 e DIR3.

Partindo-se desses apontamentos iniciais, e frente aos objetivos relatados ao longo do trabalho, foi questionado aos diretores das escolas sobre como a instituição que administram tem se organizado para promover o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual.

Segundo a DIR1, no primeiro momento a escola oferece reuniões e palestras para que o responsável pela pessoa com deficiência visual, ou a própria pessoa (cega ou com baixa visão) possa ouvir os depoimentos de outras pessoas, as quais já passaram pelas mesmas situações.

*[...] é oferecido às pessoas com deficiência visual o programa de (re) habilitação, que tem como objetivo proporcionar oportunidades educativas funcionais que (re)habilitem essas pessoas a desenvolver de forma independente atividades do dia a dia em diferentes contextos. (DIR1).*

A escola (E1) na qual atua a DIR1 atende uma demanda constituída por pessoas idosas, adultas e crianças a partir do zero ano de vida que tenham deficiência visual. Na ocasião da entrevista, a escola tinha, aproximadamente, 100 (cem) alunos matriculados de uma forma geral.

De acordo com a DIR1 são ofertadas na escola as seguintes atividades: da vida diária (alimentar-se, vestir-se, transferir-se de um lugar para outro, sentar-se, usar o telefone, dentre outras); atividades esportivas; arte terapia; escritas Braille e cursiva; informática; música; oficinas pedagógicas e mobilidade; psicomotricidade; teatro e a estimulação essencial.

Na atividade referente à estimulação essencial, a referida gestora afirmou ser esta: *“[...] a base na vida de uma criança cega”*. (DIR1). Entende-se que os serviços ofertados por profissionais que se dedicam a este campo de atuação podem contribuir para autonomia na vida educacional e social do aluno.

Já no que corresponde ao financiamento para manutenção da escola a DIR1 fez a seguinte ressalva:

*O Governo Federal financia [dá recursos] apenas para os que estão matriculados na escola regular, são esses que são contados no censo escolar, isto é, se a escola tiver 100 alunos e apenas dois estiverem matriculados no ensino regular somente esses serão contabilizados. (DIR1).*

Desta forma, não sendo a E1 uma instituição de natureza estatal, deve esta buscar alternativas para garantir o ensino dos alunos que não estão matriculados na escola regular. Uma das alternativas que a Diretora mencionou refere-se, à participação da escola na campanha do Governo Estadual, Cidadão Nota Dez<sup>6</sup> e, à oferta de cursos para a comunidade como, por exemplo, o curso de iniciação em Braille.

---

<sup>6</sup>A Lei 8.965, de 21 de junho de 2007, altera a Lei Estadual nº 8.486, de 26 de fevereiro de 2004, que institui a campanha de incentivo à emissão de documentos fiscais denominada “Cidadão Nota 10”, e dá outras providências.

De certa forma, tal cenário de restrições nos recursos provenientes do Estado e de alternativas buscadas pela instituição evidencia o que Montañó expõe em sua análise:

[...] isto não significa a retirada parcial do Estado desta função, mas fundamentalmente a passagem de uma responsabilidade do conjunto da sociedade em financiar esta ação estatal para uma auto responsabilidade dos necessitados pela solução dos seus próprios carecimentos. Isto significa que passa a haver um autofinanciamento pelos próprios sujeitos carentes, complementado pela participação voluntária. A ação social deixa de ser financiada pelo conjunto da sociedade, pelo capital, pelo trabalho etc., e passa a agora ser cada vez mais financiada pelos setores carentes, mais ligados aos trabalhadores de média e baixa renda. (MONTAÑO, 2007, p.235/236).

Assim, na sociabilidade regida pelo capital, é necessário compreender a forma como se estrutura uma instituição de apoio especializada, ou seja, entender o processo no qual o Estado tem a sua função redimensionada, em particular em um contexto de ajuste neoliberal<sup>7</sup>. Isto é, quando este adota uma política de intervenção mínima em relação à sua ação como provedor das políticas sociais, repassando a responsabilidade para a iniciativa de natureza privada e possibilitando a proliferação de organizações públicas não estatais e de responsabilidade civil empresarial.

Tratando do terceiro setor de forma mais específica – uma vez que a escola especial inserida na pesquisa de campo integra essa esfera –, tem-se que a discussão aqui apresentada refere-se à questão da formação de um setor em detrimento da crise de outro, no caso o Estado.

---

<sup>7</sup>A espinha dorsal do neoliberalismo [que se intensifica no Brasil no cenário dos anos 1990] consiste no processo de desregulamentação do Estado, no tocante a sua não intervenção na economia, bem como na desresponsabilização para com as políticas públicas [...]. (CISNE, s/a, p.2).

Porém, esse é um ponto complexo, pois ao passo que o terceiro setor possa estar “substituindo” a intervenção do Estado, também pode levar o Estado a adotar procedimentos que ampliem o próprio conceito de interesse público, através, por exemplo, de convênios e parcerias. Configurando-se, assim, um Estado que se desresponsabiliza cada vez mais pela implementação de direitos sociais que devem ser garantidos na esfera pública.

Dessa forma, o terceiro setor tem na sua constituição entidades e organizações sociais decorrentes da iniciativa da sociedade civil, que realizam atividades de interesse público, sendo justamente por isso que estabelece vínculos com o poder público, que passa a formular políticas para a atuação dessas entidades.

De fato, o que se pode perceber é um conflito na atuação do terceiro setor, que por se caracterizar como assistência privada e manter vínculos com o Estado, possibilita a diminuição da responsabilidade deste último. Além de não se garantir no âmbito do terceiro setor a perspectiva da efetivação de direitos sociais, os quais só podem ser reivindicados pela população na esfera do Estado.

No que diz respeito ao acesso de alunos com deficiência visual à escola regular, a DIR2 citou que: *“A escola realiza a matrícula antecipada e há também uma preocupação por parte da escola em inscrever os professores em cursos de formação especializada”*. A matrícula antecipada é um dos meios em que a política pública de educação inclusiva da pessoa com deficiência no Brasil tem assumido para matricular os alunos com deficiência antes do início do ano letivo.

Em entrevista realizada por Melo (2010, p.52) com o Subcoordenador de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) do RN, o autor destaca o relato do entrevistado sobre o objetivo referente à pré- matrícula:

Organizar as turmas de acordo com as normas do Conselho Estadual de Educação (CEE/RN) determinadas na Resolução 01/2003- CEE/RN [...]. Solicitar o serviço de itinerância da SUESP [...]. Realizar através da SUESP/SEEC, minicursos de capacitação para responder as necessidades constatadas no atendimento escolar. Confeccionar material didático adequado e necessário ao aluno com deficiência. Providenciar melhores condições de acessibilidade ao aluno, observando as necessidades de cada um, tais como: aquisição de mesas e carteiras para alunos cadeirantes, rampas, banheiros adaptados e sinalização horizontal para cegos, e outras medidas, conforme as normas da ABNT. Encaminhar o aluno para o AEE, caso precise, como complementar e/ou suplementar à sua escolarização.



Considerando-se tais perspectivas acima, se faz necessário mencionar que para o desenvolvimento de determinadas ações e serviços educacionais é fundamental que ocorra o processo de avaliação destes, na direção de garantir na prática a escolarização dos alunos com NEE. Para que no caso de insuficiência de recursos materiais e humanos possa ocorrer uma intervenção, ou em situação de inexistência esses possam ser implementados.

Em consonância com a pergunta anterior, sobre o acesso de alunos com deficiência visual à escola regular, a Diretora da terceira escola inserida na pesquisa de campo, DIR3, destacou o trabalho realizado através da equipe itinerante da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), que é realizado a cada quinze dias na escola, como também a matrícula antecipada. O serviço de itinerância na visão do subcoordenador da SEEC/RN entrevistado por Melo (2010, p. 52) consiste no:

[...] assessoramento às escolas com o objetivo de garantir o processo de escolarização de alunos com NEE, orientando as equipes técnicas e as famílias quanto às possibilidades de aprendizagem efetiva, além de registrar e analisar dados mediante a produção de relatórios individuais e coletivos, encaminhar os alunos aos serviços de apoio especializado, caso necessário, e promover a formação continuada em serviço da própria equipe e aos demais docentes lotados nas escolas da rede.

Nessa perspectiva de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência na rede regular de ensino, foi problematizado por DIR3 o fato de que a aluna cega, matriculada na escola, não utilizava o transporte escolar adaptado. Em Natal/ RN, a prefeitura da cidade gerencia o Programa de Acessibilidade Especial (PRAE), denominado porta-porta, voltado para as pessoas com mobilidade reduzida, por exemplo. Porém, para ter acesso a esse programa é necessário realizar um cadastramento e apresentar um atestado médico comprovando a necessidade do benefício, que será avaliado através de uma assistente social do PRAE.

Tendo em vista o contexto, é válido citar um dos resultados da pesquisa realizada por Melo (2010, p.142) em escolas estaduais de Natal/RN, referente à disponibilidade de transporte escolar ao aluno com deficiência física. Segundo os diretores ouvidos na pesquisa, “[...] 90,3% das escolas não ofereciam esse serviço”.

Mediante essa problemática, é necessário mencionar o seguinte relato envolvendo uma das alunas da escola:

*A aluna, cega, mora distante da escola, ela falou que vem com a ajuda de dois amigos. O pai é alcoólatra e a mãe sai logo cedo para trabalhar, nesses últimos dias ela vem faltando muito as aulas, por não ter como chegar à escola. (DIR3).*

Sabe-se, assim, que em determinadas situações as dificuldades relacionadas à inclusão no contexto escolar ocorrem paralelamente aos problemas da complexa realidade social. Tem casos em que um conjunto de dificuldades e problemáticas que atingem os sujeitos e/ou as famílias envolvidas com a questão da deficiência apresentam-se de maneira a tornar o cotidiano da pessoa com deficiência, ainda mais complexo e desafiador.

Entende-se que, podem ocorrer circunstâncias onde os problemas inerentes às relações familiares estão atrelados simultaneamente com a precariedade do Estado em prover uma educação escolar para todos – dentre outros direitos referentes a trabalho, moradia, saúde, etc. Isso, mostra como é relevante articular as condições de vida nas quais vive o aluno com os aspectos relacionados à fragilidade da efetivação das políticas públicas na área da educação especial, na tentativa de compreender e poder dar uma resposta para os impactos, os quais o aluno pode sofrer diante do contexto de exclusão social e educacional.

Do ponto de vista das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar da inclusão de alunos com NEE, a DIR3 considerou “[...] *A burocracia na lei*”. Como sendo o principal obstáculo nesse processo. Em diversas situações, envolvendo a educação escolar, essa burocracia se apresenta como um desafio a ser superado para a consolidação do que almeja a proposta da escola inclusiva.

A título de exemplificação sobre essa burocracia, a gestora citou a questão de que os materiais especializados da sala de recursos multifuncionais, como os equipamentos de acessibilidade, não são utilizados para além desta sala, para não se correr o risco de perdê-los. Diante dessa constatação é necessário citar a seguinte fala: “*Eu me pergunto para que serviria a biblioteca se não pudesse emprestar os livros para os alunos*”. (DIR3).

Essa situação, se considerada com a devida seriedade que lhe cabe, pode ser utilizada como uma ferramenta para a reivindicação de condições necessárias em favor da inclusão dos alunos com NEE na escola regular. Visto que, no caso do que foi citado por DIR3, percebe-se uma fragilidade no que propõe a política pública que trata da educação do aluno com deficiência.

Outros aspectos contemplados no roteiro da entrevista procuraram identificar quais os profissionais que as escolas dispunham para o desenvolvimento de ações junto aos alunos com deficiência visual, e no que se refere aos professores, se estes apresentavam alguma formação especializada.

De acordo com DIR1, a escola na qual é gestora tem uma equipe composta por: “*Professores, pedagogos, assistente social, psicóloga e (re) habilitadores*”. Um dos aspectos relevantes observados na pesquisa de campo na E1 refere-se à existência da articulação do trabalho em conjunto desses profissionais.

Essa articulação além de propiciar uma responsabilidade coletiva, também pode permitir que as possibilidades se ampliem no âmbito da participação dos alunos com deficiência na escola, pois, geralmente, o trabalho desses profissionais pode trazer benefícios relacionados às condições específicas do aluno com deficiência, em função da interação dos profissionais envolvidos. Assim, compartilha-se com o pensamento de Alves, quando analisa que:

[...]. Além das competências de que os professores necessitam para proporcionar uma educação de qualidade para todos, muitas vezes são necessárias ajudas técnicas ou equipamentos específicos, para atender as necessidades educacionais especiais, bem como a atuação conjunta de outros profissionais na promoção da acessibilidade. (ALVES, 2006, p.10).

Ao discorrer sobre a formação profissional necessária para atuar na escola, especificamente dos professores, a DIR1 respondeu: “*Um professor que deseja ensinar aqui, tem que passar por uma entrevista, onde serão avaliados vários critérios, como o interesse do professor em ensinar na escola*”. Considerando tais critérios, a entrevistada destacou observar o interesse do profissional em atuar junto aos alunos com deficiência.

Entende-se que a busca de informações realizadas através de DIR1 pode ter também sua base em motivações concretas de que ainda é possível perceber as dificuldades presentes nas relações estabelecidas entre professores e alunos com deficiência na escola, de uma forma geral. Visto que, “[...]. Assumir a diversidade é assumir novos modos de ser, de pensar e de agir; é aderir a novos valores e atitudes, a novos modos de fazer educação”. (PIRES, 2010 *apud*, MELO, 2010, p.13).

Igualmente importante é apresentar os recursos disponíveis na E2 para a educação especial. De acordo com a DIR2, a escola apresenta:

*Uma sala de recursos multifuncionais [apoio pedagógico que funciona no turno contrário ao de sala de aula regular], o serviço de itinerância da SUESP, assim como auxílio pedagógico de duas técnicas dessa Secretaria.*

Retomando a questão da sala de recurso multifuncional foi relatado por DIR3 que: “[...] a professora que trabalha atualmente na sala multifuncional não teve o direito de receber o notebook [ao qual, o professor da escola pesquisada teve o direito de receber], por não estar em sala de aula [regular]”.

Através desse relato observa-se um dos olhares que pode permear o profissional que atua na sala de apoio, isto é, uma desconsideração com as práticas pedagógicas desenvolvidas neste local. Esse fato denuncia de alguma forma, a fragmentação que ainda tem marcado a escola regular, uma vez que se têm situações onde a proposta das políticas públicas na área da educação especial não se materializa.

Já no que, corresponde aos materiais pedagógicos disponíveis para os alunos com deficiência visual na E1, foram citados:

*O laboratório de informática, materiais didáticos especializados como, a reglete, a máquina em Braille e, o sorobã<sup>8</sup>, materiais*

---

<sup>8</sup> Para escrever manualmente o Braille, utiliza-se uma reglete e um punção ou máquina de escrever em Braille. As regletes atuais possuem modelo de mesa ou de bolso consistindo, essencialmente, de duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado com dobradiças de modo a permitir a introdução do papel. [...] Para a realização de operações matemáticas é utilizado entre outros instrumentos, o sorobã aparelho de calculo composto por 21 eixos, divididos em duas partes por uma régua. (FORTES, 2015, p. 101-103).

*adaptados, como atividades a partir da escrita ampliada para os alunos com baixa visão [...]. (DIR1).*

Durante a pesquisa de campo na escola especializada foi possível observar a sensibilidade, ou melhor, o olhar que determinados profissionais desta têm para adaptar materiais. Um exemplo disto é o trabalho realizado com as garrafas de refrigerante de plástico, as chamadas PET. Com esse material, uma das professoras criou um jogo de boliche para ensinar matemática aos alunos.

Importante ainda comentar que as estratégias desenvolvidas através das iniciativas dos profissionais têm uma enorme aceitação por parte dos alunos com deficiência visual. Observe-se que, em alguns casos, os materiais pedagógicos utilizados na E1 como métodos de ensino são confeccionados através de recursos simples e de fácil aquisição.

Há que se registrar que embora esses profissionais demonstrem criatividade, competência e compromisso com o fazer profissional, na verdade, o mais adequado – e também um direito ao qual deveria ter acesso o professor – seria que estes tivessem à disposição um conjunto de recursos, de materiais importantes para desenvolver seu trabalho como educador.

Tendo em vista saber se existe alguma articulação entre a escola especializada e as escolas regulares com as quais se obteve aproximação na pesquisa de campo, os diretores foram questionados sobre a existência de alguma relação entre a escola especial e a regular. Segundo a DIR1: *“[...] não é obrigado a fazer uma relação com a escola do ensino regular depois que o aluno sai [da escola], no entanto, [se] faz para que o aluno sintá-se melhor nesse processo”*.

Assim, verificou-se que ao mesmo tempo em que há uma proposta de ensino inclusivo, também se percebe elementos como, por exemplo, a extensão do ensino especializado através desse acompanhamento de modo informal na escola regular, principalmente em relação ao apoio acerca da acessibilidade física para a locomoção do aluno com deficiência visual dentro desse espaço.

A preocupação da DIR1 nessa nova fase da educação do aluno com deficiência visual – ao ingressar na escola regular – pode ser analisada através do que afirma Oliveira:

[...]. A escola pública não só discrimina os/as alunos/as com necessidades especiais, mas todos aqueles/as que apresentam dificuldades na aprendizagem cognitiva de apreensão dos conteúdos escolares e que, portanto fogem do modelo tradicional escolar estabelecido. [...] a escola pública é uma instituição contraditória, porque apresenta tanto representações e práticas de exclusão como representações e práticas inclusivas e de transformação. (OLIVEIRA, 2004, p.224).

Nesse cenário, ainda, marcado pela discriminação, aos alunos com NEE, encontra-se o aluno com deficiência visual. No que refere-se ao trabalho em conjunto com a E1, a DIR2 respondeu que: *“A escola especial dá apenas um apoio”*. A gestora justificou que a relação entre as escolas ocorre principalmente por causa da proximidade espacial que existe entre as duas instituições.

No que concerne ao significado da escola especializada no cenário atual, a entrevistada respondeu da seguinte forma:

*A escola especial já teve o seu momento na história, que foi muito importante, essa não dá oportunidade ao aluno de partilhar com os outros. A inclusão no ensino regular é benéfico, pois o aluno começa a perceber o outro, o aluno só [na escola de apoio especializado] não é assegurada a inclusão, não há motivo de ter [a escola especial], já existe um setor especial cuidando disso. (DIR2).*

Muitas vezes, os discursos produzidos referentes à escola especial se convertem em características negativas, visto que, na maioria das situações, não são levados em consideração os meios nem as estratégias educativas para obter os resultados, como a individualidade de cada aluno. Dessa maneira, o ensino especializado é analisado por vários profissionais como sendo um modelo de baixas expectativas pedagógicas, onde o aluno pode sofrer privações sociais, isto é, centrado mais em uma educação terapêutica baseada em atividades repetitivas.

Em contraponto a tal perspectiva, Bueno (1998) analisa que:

[...] nada justifica o fim da educação especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber essas crianças, e mais, por partir de uma perspectiva ilusória, de que, resolvidas ou pelo menos encaminhadas de forma mais satisfatórias, os problemas que atingem a escola brasileira, a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais pudesse ser feita sem levar em conta determinadas especificidades; [...] Este imbricamento entre a educação regular-educação especial poderá significar salto de qualidade na perspectiva de tornar realidade o princípio tão prologado, mas tão pouco alcançado, de ampliação de oportunidades educacionais para todos. (BUENO, 1998, p.13).

A discussão aqui apresentada tem a intenção, mais uma vez, de poder refletir acerca das implicações, contradições, possibilidades e outros aspectos relacionados a essas duas formas de educação (regular e especial), na atual conjuntura do paradigma da educação inclusiva. Diante desse aspecto, questionou-se a respeito da percepção inerente à educação especial e à regular na atualidade.

Assim, a DIR3 destacou ser: “[...] *de fundamental importância para o aprendizado do aluno, uma não pode caminhar sem a outra*”. Levando-se em consideração a fala da diretora percebe-se a fragilidade do ensino regular em funcionar de modo isolado da instituição especializada.

Observa-se que ainda há pontos de interrogação para o que cada uma dessas escolas pode conseguir sozinha junto aos alunos com deficiência visual. Pode-se dizer que isso é um reflexo das limitações que, até hoje, perpassa o sistema educacional no Brasil. Sendo assim, assume-se que a escola pública de ensino regular, em particular, precisa de uma reestruturação na sua totalidade pedagógica para atender a demanda dos alunos que necessitem de algum atendimento diferenciado.

Somando-se a essa análise tem-se o reconhecimento do trabalho da instituição especializada em educação especial para os dias atuais, apesar de ser considerada por muitos profissionais como sendo inaceitável, ou melhor, apenas um apoio, uma alternativa para os desafios da escola inclusiva. É imprescindível também citar que o discurso de DIR3 coloca em evidência um sistema de ensino que até então não foi capaz de suprir as lacunas de muitas das necessidades educacionais especiais dos alunos durante todos esses anos.

O fato de haver essa necessidade baseada através de um trabalho mútuo entre as escolas tendem a expressar as vantagens e desvantagens dessas duas realidades escolares. Isto pode representar um longo debate para explicitar os motivos que possibilitam a permanência da escola especial até os dias atuais. No entanto, em vista do que foi vivenciado em campo, por exemplo, percebe-se a necessidade, ainda, de espaços propícios de ensino especializado.

Mas, acredita-se que é necessário refletir essa questão, tendo por base o direito à educação da pessoa com deficiência na escola regular, ou seja, a democratização dos direitos sociais. E isto inclui pensar obrigatoriamente na intervenção estatal através da materialização de políticas públicas em relação à educação especial.

Nesse sentido, entendeu-se que seria imprescindível revelar o entendimento dos entrevistados sobre o significado das instituições especializadas, as quais atendem o aluno com deficiência visual, no contexto atual. Sobre estas, afirmou DIR1: “[...] é de uma riqueza tão profunda, porque prepara o aluno para a sociedade, porque esta não só trabalha a questão do indivíduo, trabalha um todo, isto é, os elementos que norteiam o sujeito, como a família”. Ressaltou, ainda que: “[...] a inclusão [do aluno com deficiência] que ocorre na escola regular, hoje, é a mesma de setenta anos atrás”.

Constata-se que o sistema de educação inclusiva ainda deixa a desejar em relação à construção de um ensino inclusivo na educação especial, e isso se deve, a título de exemplificação, à precariedade nas condições de ensino e aprendizagem. Porém, no momento atual, é possível também verificar mudanças significantes frente às questões relacionadas a situação de exclusão educacional que permeia o universo educacional do aluno com deficiência. Por isso, que não acredita-se na afirmação de que hoje a inclusão possa ser comparada com a mesma de setenta anos atrás, até porque a sociedade vive em constantes mudanças.

É preciso esclarecer, também, levando em consideração o que foi exposto antes que a problemática evidenciada na fala de DIR1 aponta para a relevância da participação da família na vida escolar dos alunos com deficiência, uma vez que ela pode contribuir ajudando-os no desenvolvimento de habilidades, como fornecendo informações a respeito das dificuldades dos alunos, estabelecendo, assim, uma colaboração com a escola. E, conseqüentemente, propiciando melhores resultados na educação escolar direcionada aos alunos.



É importante atentar, também, em relação ao dado apontado de que a inclusão precisa ser percebida como um processo que vai além de recursos e conhecimentos específicos, já que também deve envolver as relações familiares. Ressalta-se que em algumas situações, particularmente para os alunos com deficiência, pode exigir uma presença ainda maior dos familiares.

### 3.1.2 Professores

A legislação que rege o sistema educacional brasileiro prevê que todos os alunos sejam atendidos predominantemente no sistema regular de ensino, e como expressa Ferreira (2006, p. 106), “[...]. A questão das necessidades educacionais especiais é citada no rol de competências esperadas do futuro professor [...].”

Assim, em consonância com a pesquisa teórica, é preciso discorrer sobre a prática educacional inclusiva do professor relacionada ao aluno com deficiência visual. Em síntese, o roteiro direcionado para os professores apresentava as questões referentes à existência de formação qualificada para intervir com alunos com deficiência visual; aos procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula; a possíveis dificuldades encontradas no processo ensino aprendizagem desses alunos; a sugestões para a inclusão da Educação Especial na escola regular; à sua opinião quanto à extinção das escolas especializadas.

A partir da análise das entrevistas com os professores foi possível identificar que a educação de alunos com NEE, principalmente do aluno com deficiência visual, constitui-se em um grande desafio existente no Brasil no tocante à garantia da educação como direito a ser efetivamente garantido para todos. Isto pode ser comprovado nos relatos a seguir.

Para a professora da E1, a qual será chamada de PROF1, o principal desafio consiste em: *“Ter que ensinar alunos com múltiplas deficiências”*. Já que a escola tem alguns alunos com baixa visão/cego, os quais têm outra deficiência. A professora complementou sua resposta destacando outra problemática, que se refere à compreensão, ou melhor, à aceitação daquele aluno por parte da família: *“[...] têm dois extremos na instituição familiar, o primeiro é a superproteção, o segundo é não acreditar no potencial da pessoa com deficiência”*. (PROF1). Assim, mediante esse contexto a profissional ressaltou a relevância do apoio da família para o aluno.

Na opinião da PROF2 verificou-se que são considerados como desafios no processo de educação da pessoa com deficiência visual a falta de recursos materiais, como por exemplo, o livro didático em Braille. Além disso, segundo ela: *“Existe um censo escolar todo ano que, apresenta que tem na instituição alunos cegos, e quando os livros chegam só vêm livros para os videntes”*.

Destaca também que: *“As provas em Braille tem que ser solicitadas com muita antecedência, antes de terminar o conteúdo da disciplina, para que no dia da avaliação o aluno possa ter acesso à prova adaptada”*.

A falta de livros didáticos em Braille foi um dos aspectos relevantes encontrados na pesquisa. Smith chama atenção para essa questão, observando que:

[...]. A alfabetização em Braille torna-se uma preocupação para educadores e legisladores. A difícil acessibilidade das versões em Braille dos textos usados nas salas do ensino regular tem sido uma grande barreira para o uso comum desse método. A facilidade de “escanear”, os softwares especiais para microcomputador e as impressoras podem, hoje em dia, traduzir da escrita padronizada para o Braille quase instantaneamente. (SMITH, 2008, p.343).

Cabe registrar, ainda, que incluir alunos com deficiência visual sem oferecer condições para o desenvolvimento escolar, seja através da ausência de aspectos físicos, curriculares e de recursos específicos, pode ter como consequência o fracasso escolar, ou até mesmo a evasão. E, desse modo, o distanciamento da efetivação da educação como direito social fundamental, conforme prevê a legislação brasileira.

As dificuldades ficam ainda mais evidentes quando é levado em consideração o número insignificante de cursos que são ofertados aos professores para atuarem na educação especial. *“Fiz um curso na área nos anos de 1985/86 de 180 horas, promovido pela SUESP, de lá para cá não tive mais notícia desse curso, tenho o curso de Braille e o de soroban, que é fundamental para o ensino da matemática”*. (PROF1).

Já na ocasião da entrevista com a PROF2, sobre o aspecto da formação profissional especializada voltada para a educação do aluno com deficiência visual, a professora destacou saber que o Governo Federal no ano de 2012 ofereceria um

curso de formação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de 180 horas, para os professores da área da educação inclusiva.

Vale salientar que, na ocasião da entrevista com a PROF1, essa também comentou sobre o curso citado acima, no entanto, relatou que não participaria por não ter muitas informações a respeito da divulgação desse evento, como o período de inscrição.

A carência de uma formação especializada é uma das barreiras para a efetivação da educação inclusiva. A questão de o professor estar ou não preparado para ensinar um aluno com NEE é problematizada também por Skliar (2006), ao analisar que ainda hoje não existe nenhum consenso sobre o significado de estar preparado e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

Em continuidade à sua análise o autor destaca que:

[...]. Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como 'anormais', que devem ser controlados por aquilo que 'parecem ser' e, assim, corrigidos eternamente. (SKLIAR, 2006, p.32).

Vale salientar que esse é mais um dos desafios no percurso da educação inclusiva, já que há um conjunto de elementos relacionados que são tidos como barreiras para o ensino e aprendizagem desse aluno. Dessa forma, é necessário enfrentar os mecanismos os quais impossibilitam o acesso, o ingresso e a permanência desse aluno no ensino regular.

Partindo desse pressuposto, entende-se que para ser alcançado o objetivo da educação inclusiva de alunos com deficiência, se faz necessário que o professor possa desenvolver, entre outros aspectos, a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na área. A fim de que possa construir estratégias de ensino, as quais possam corresponder às necessidades educacionais desse público na sala de aula de ensino regular, visto que na ausência desses elementos, essa inclusão pode ser representada como sendo um constante desafio a ser enfrentado pelos educadores.

Atrelado a essa exposição, o que se percebe neste cenário, conforme Ferreira (2006, p. 230), é que: “[...] o novo perfil do professor para a inclusão ainda é uma incógnita para os sistemas educacionais e suas características ainda escapam aos acadêmicos, às comunidades escolares e, também, às próprias professoras”.

Nota-se assim, que atitudes isoladas em si mesmas, isto é, iniciativas apenas advindas do professor, não são suficientes para alcançar o objetivo da educação inclusiva, já que é preciso um conjunto de fatores concretos para a garantia de uma educação para todos.

Esta crítica encontra-se respaldada na análise de Ferreira (2009, p. 36), que destaca limitações quanto a profissionais especializados, mas, também, as restrições em recursos essenciais para que o professor desenvolva o seu trabalho.

[...]. Não se pode negar o fato de que no sistema educacional brasileiro ainda há lacunas sólidas de recursos materiais (ex. salas de recursos, materiais e equipamentos) e recursos humanos, como profissionais especializados na área de educação especial e professores (as) com um entendimento claro do que seja inclusão na sala de aula e capazes de ensinar usando metodologias de ensino que são inclusivas.

É importante ressaltar essa constatação, pois cada vez mais a sociedade direciona ao corpo docente a responsabilidade de ser um agente transformador em todas as áreas de atuação profissional, de uma maneira que o fazer pedagógico possa incluir todos os alunos. Ou seja, espera-se que o professor detenha todos os conhecimentos necessários, sem que se verifiquem as possibilidades das situações de trabalhos impostas pelo sistema educacional brasileiro aos profissionais que atuam nas escolas, especialmente as públicas.

A partir dessa compreensão, por exemplo, podem-se construir condições para que sejam realizadas mudanças, as quais possam garantir o êxito nessa nova organização escolar, que é referente à escola inclusiva. Isso implica, de acordo com Freitas (2006), fazer uma reflexão entre as bases que sustentam a educação regular e a especial, assim como a formação dos professores que atuam nessas áreas da educação.

O autor ainda ressalta que a educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais permite ao professor que atua no ensino regular, ou em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre a educação regular e a educação especial.

Assim, instaura-se o desafio de que esta formação de consciência não esteja somente restrita ao universo dos que atuam no campo educacional, ou seja, que esta possa ocorrer também na totalidade da vida social, atingindo todos os sujeitos.

Todavia, é oportuno pensar na formação desse profissional, visto que para atender a demanda de alunos com NEE, no sistema regular de ensino, se faz necessário ter conhecimentos especializados, os quais contemplem a área da Educação Especial.

Outra consideração relacionada à formação na área da educação inclusiva, refere-se à forma de divulgação dos cursos direcionados para a educação especial. Sobre essa questão, uma das entrevistadas fez o seguinte relato:

*Particpei de um curso em Braille com carga horária de 20 horas na Associação dos Deficientes Visuais, fui por conta própria após saber da divulgação em um jornal, procurei o curso também por causa do Art. 58 da Lei de número 9394. (PROF2).*

O artigo da LDB que a professora mencionou está inserido no capítulo V da referida Lei, onde está previsto que a educação dos “alunos com necessidades especiais” deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse sentido, as professoras entrevistadas responderam como percebem o aumento, de acordo com o MEC, no número de matrículas de alunos com NEE no ensino regular.

De acordo com a PROF1: *“Esse é o assunto do momento, é preocupante, pois ainda não existe uma inclusão efetiva, ou seja, ainda não se fez”*. Ela justificou essa afirmação ressaltando: *“Falta formação do professor no currículo comum, falta domínio por parte do professor, os professores na sua grande maioria não sabem o Braille, nem tão pouco de soroban”*. Enquanto que a PROF2 afirmou que: *“A escola dita ‘normal’ até agora nunca esteve preparada para isso [atuar com a educação inclusiva]”*.

A PROF1 entrevistada continuou sua fala sobre a questão mencionada levantando a pergunta: *“De que forma um professor de matemática vai evoluir nas aulas de matemática com um aluno cego se o docente não sabe o soroban?”*. A

professora ainda citou compreender “[...] *que muitas vezes o professor não tem condições de buscar essa formação por conta própria*”.

Acerca do processo de reflexão e discussão a respeito da formação desse profissional na perspectiva da escola inclusiva atualmente, é importante apresentar o que preconiza a LDB, em seu capítulo V, mais precisamente no Art. 59:

A formação de professores para atuar em todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidade, inclusive educação especial, da educação básica, será feita no ensino superior, em licenciatura plena.

Nessa perspectiva, Freitas (2006, p.162), discorre a respeito de que a reflexão: “[...] sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas atuais”. No âmbito educacional, essa reflexão mencionada por Freitas tem como objetivo contribuir para que a prática docente possa romper com os pressupostos educacionais, ou melhor, com os preconceitos os quais ao longo da história foram direcionados ao estudante com deficiência, como a resistência de muitos professores em ensinar a esse público específico.

É sabido que existem manifestações de resistência no trabalho de professores diante da educação inclusiva, que são explicadas por eles como algo resultante da insegurança no trabalho educacional realizado no ensino regular com os alunos com deficiência. (CARVALHO, 2004).

Essa ideia também é compartilhada por Castaman (2003), ao observar que, por mais que seja um direito conquistado legalmente, a inclusão ainda encontra-se em fase embrionária. Segundo pesquisas, a insipiência desse sistema educacional deve-se à falta de preparo do sistema escolar de uma forma geral, principalmente dos professores, devido ao estabelecimento legal.

Observa-se nos relatos dos professores entrevistados questões também registradas por Glat (2006), sobre a capacitação para se trabalhar com o aluno com deficiência.

O professor da classe regular não está capacitado para lidar com o aluno com deficiência/ necessidade especial e não há plano de desenvolvimento em relação à formação de professores, pois não há discussão (SNE/IHA) aprofundada sobre a prática pedagógica que dê suporte a uma capacitação contínua e permanente; e o aluno com

deficiência ainda é considerado de responsabilidade exclusiva da educação especial. (GLAT, 2006, p.8).

A formação dos professores, assim como as dificuldades do sistema público brasileiro de educação nesta área de inclusão, mostra-se como um dos grandes desafios da educação brasileira, fato que pode ser evidenciado no depoimento de professora entrevistada.

*Tenho dois alunos surdos em outra escola e eu não tenho o conhecimento de como vem ocorrendo o processo da leitura e da escrita desses alunos, pois não sei LIBRAS e nem tem tradutor na sala, quem me ajuda são os alunos que sentam perto desses alunos. (PROF2).*

Poderia aqui perguntar a quem cabe o dever de ensinar. Evidentemente que o compromisso e a responsabilidade em sala de aula com a educação formal do aluno devem ser do professor. No entanto, é preciso citar que alguns autores já pesquisam a respeito dessa ajuda mútua que pode ocorrer entre professores e alunos que não possuem deficiência em prol da aprendizagem de alunos com deficiência. Nesse sentido, Brien e Brien (1999, p. 53), afirmam que dentre os alunos sem deficiência, de turmas inclusivas, há aqueles que: “[...] atuam de maneira capaz e criativa em situações que os adultos em geral consideram assustadoras”.

Outra consideração relacionada à afirmação dos autores citados refere-se aos benefícios que podem ocorrer na vida do aluno quando este se propõe a ajudar um colega em sala de aula que tenha alguma deficiência, por exemplo, no desenvolvimento de habilidades que podem favorecer a aprendizagem desse aluno. Além disso, existe o fator de interação social que é favorável a todos os envolvidos.

Deve-se enfatizar que essas constatações não podem diminuir o papel que o professor carece ter em sala de aula, isto é, a importância da atuação profissional na adoção e construção de determinados métodos de ensino.

Nesse sentido, onde se ressaltam as limitações que ocorrem no processo de ensino de alunos com deficiência na escola regular, a PROF1 ressaltou sobre a importância da escola especial.

*Sou contra extinguir um ensino que é a base para o aluno com deficiência visual, o professor da escola regular tem mais de trinta alunos em uma sala de aula e a maioria não dá conta de ensinar, por isso me pergunto: como um aluno cego será alfabetizado nesse contexto? (PROF1).*

Reafirmando sua opinião, a entrevistada lembrou em seu relato sobre os “[...] os vários depoimentos de familiares, que afirmam que se não fosse o ensino da escola especial os alunos não saberiam ler nem tão pouco escrever”. (PROF1).

Quando a educação escolar avança para além da garantia do acesso ao educando a esse direito, percebe-se uma manifestação no meio social que o caracteriza em um direito essencial, por contribuir no desenvolvimento das possibilidades da capacidade do aluno. É importante reconhecer que muitas vezes a modalidade da educação especial é interpretada sem levar em consideração o discurso, as experiências daqueles que atuam nessa área.

Além disso, é preciso estar em alerta para não ocorrer uma valorização da escola especial simplesmente em virtude dos problemas inerentes à escola regular, na tentativa de diminuir a responsabilidade do que propõe a política da educação inclusiva na perspectiva da educação especial.

Permite-se nesse contexto, comentar que na ocasião da pesquisa de campo, em entrevista realizada com a PROF2, esta profissional relatou sobre uma atividade que foi apresentada para a turma. Desse modo, tal atividade também foi direcionada para os alunos com deficiência visual. Porém, para realizar a transcrição do Braille foi necessário que a aluna (cega), levasse o exercício até a escola especializada – identificada neste trabalho como E1–, visto que naquela ocasião esse seria o único espaço em que a aluna teria o suporte no sentido da transcrição e, assim, entregar sua atividade na escola regular. Assim, a PROF2 justificou o trabalho em conjunto entre as duas instituições citando que:

*[A escola especial] acompanha os alunos que [lá] estudaram apenas no 1º ano do ensino regular, por ser um momento novo. No início do ano letivo vem um profissional [da escola especial] para apresentar a estrutura física para o aluno.*

Dessa consideração decorre a observação, no que tange às mediações existentes advindas de ações da instituição especializada em prol da inclusão dos alunos com deficiência visual na escola regular. Inicialmente, isto pode ser percebido como algo contraditório, na medida em que as bases legais que visam garantir a igualdade de oportunidades para todos, assumem o discurso da responsabilidade perante a escolarização de todos os alunos sem exceção. Mas, logo se compreende



que em face da ausência de determinados suportes ao aluno com deficiência, a atuação da escola especial se apresenta como sendo umas das possibilidades em meio às lacunas no ensino da educação especial na perspectiva da escola regular.

Ainda segundo a PROF2, é somente no 6º ano, antiga quinta série, que ocorre esse acompanhamento. Nas palavras de Goffredo:

[...] o planejamento da ação educativa deve ser participativo, isto é, deve envolver os educadores da educação especial e da educação regular. O professor especializado deve participar de todas as ações, opinando e discutindo com o professor do ensino regular e participando de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução, e avaliação. O professor deve, assim, ser parte integrante da equipe escolar. (GOFFREDO, 1997 *apud* SEED 1999, p.47).

Por isso, em alguns contextos, os desafios para a inclusão podem estar relacionados às pessoas, as quais estão direta ou indiretamente envolvidas no processo da educação inclusiva. A título de exemplificação, Góes (2010, p.45), argumenta: “Geralmente não se concretizam parcerias entre professores regentes, professores especializados e outros profissionais envolvidos com o aluno especial”. Nesse sentido, o desafio está, em primeiro lugar, em vencer essa desarticulação entre profissionais.

Em se tratando das atividades pedagógicas<sup>9</sup>, observou-se em campo uma ocasião em que, a PROF2 exibiu o filme “O príncipe do Egito” para os alunos de uma das turmas da escola E2. Na atividade, a educadora narrou as cenas para os alunos com deficiência visual. Logo após a apresentação do filme ela elaborou um trabalho contendo várias questões, dentre essas uma em especial despertou a curiosidade desta pesquisadora. No caso, aquela em que se perguntou para a turma de aluno qual a cena que eles mais haviam gostado. Diante disso, uma aluna (cega) respondeu: “Ele abrindo o mar”.

---

<sup>9</sup> Com base nas observações a respeito das atividades pedagógicas durante a pesquisa de campo pôde-se perceber na E1 métodos como o uso do jogo de dama ampliado, confeccionado a partir do material mais conhecido como isopor para os alunos com baixa visão e, a elaboração de mapas táteis através da colagem de barbantes. Enquanto que, na E2 verificou-se o uso em sala de aula do material de borracha denominado de Espuma Vinílica Acetinada (EVA) e, régua nos formatos de letras do alfabeto e de figuras geométricas.

Pode-se inferir que a imagem narrada foi valorizada como um recurso pedagógico que pode provocar a criatividade do aluno. Assim sendo, a aluna constituiu uma estratégia de interpretação para a imagem, que nesse caso foi entender a mensagem através da narração realizada através da PROF2. É importante frisar que a pessoa com deficiência visual tem várias possibilidades de perceber o meio em que vive através dos sentidos de que dispõe, e assim representá-lo através dessas referências.

Segundo Oliveira (2004), o interesse pela busca de informações pedagógicas para trabalhar com discentes especiais tem também suas bases em motivações subjetivas, sendo ressaltada a importância da força de vontade do/a professor/a.

Para a autora, é fundamental perceber que determinadas situações podem ser influenciadas através de esforços individuais ou coletivos, os quais possibilitam uma intervenção positiva no ensino e aprendizagem do aluno.

Todavia, é preciso esclarecer que nem sempre a força de vontade é suficiente em uma conjuntura em que muitos profissionais não têm o devido reconhecimento do fazer profissional, nem condições de trabalho favoráveis ou recursos suficientes e satisfatórios para a efetivação de uma intervenção qualitativa.

Assim, pode-se dizer que o conjunto de técnicas e estratégias utilizadas no contexto escolar do aluno com deficiência visual, tem por objetivo tornar acessíveis os meios visuais para esses que não os veem com o sentido da visão, pois se sabe que a sociedade é predominantemente visual. Masini (1994, p. 16), faz a seguinte observação “[...] o conhecer se faz com o ver; o ver é condição para o conhecer e em certas interpretações os dois significados se confundem”.

Essa relação pode ser observada nos diversos espaços da vida social como as manifestações culturais, os meios de comunicação e nas salas de aula. O uso de imagens, figuras e ilustrações apresentam-se nos livros didáticos, por meio de gráficos, mapas e fotografias nas diversas disciplinas curriculares ofertadas na educação brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Na perspectiva de investigação, pôde-se questionar a respeito de sugestões para o desenvolvimento da inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular. Para a PROF1: *“Tudo perpassa pela formação do professor”*. Já na opinião da PROF2: *“Como a maioria dos recursos não estão disponíveis, uma das sugestões seria a adaptação das atividades”*.

As respostas se entrelaçam, pois se tratam de duas constatações que são construídas através das limitações do sistema educacional, as quais geralmente se sobressaem nos discursos que veiculam a necessidade, por exemplo, do professor em buscar uma formação especializada, e em criar condições de trabalho diante da precariedade de materiais pedagógicos.

Acredita-se que, os discursos centralizados somente na ação pedagógica do professor como sendo o mediador, ou melhor, a principal sugestão em meio aos dilemas que perpassam a proposta da educação especial na perspectiva da inclusão, é uma consequência de uma sociedade que apenas observa dois sujeitos na escola, o professor e o aluno.

Ao assumir uma posição como esta, passa-se a negar a realidade de que a educação escolar é formada através de um trabalho coletivo, a qual envolve uma reflexão conjunta dos sujeitos que a constituem (docentes, pedagogos, gestores, família, alunos, demais funcionários, entre outros), pois cada um tem o seu papel a cumprir. Na verdade, entende-se que essa é uma das questões centrais na tentativa de buscar condições concretas, as quais ampliem a relação entre o aluno com deficiência e os processos de inclusão na escola.

Retomando os relatos das professoras, é possível acrescentar que um dos desafios no cotidiano escolar é pensar de que forma tem se concretizado a educação dos alunos com deficiência visual, levando em consideração a ausência de uma formação especializada e a precariedade de recursos na área.

Portanto, as iniciativas educativas inerentes à comunidade acadêmica, à sociedade, e a elaboração e implementação de políticas públicas em torno da área da inclusão do aluno com NEE, de modo geral é, sem sombra de dúvidas, o início para que o processo de inclusão possa ser cada vez mais desenvolvido e contemplado no Brasil. Assim, partindo desses apontamentos, destaca-se a seguir o discurso de quem vivencia esse processo enquanto aluno.

### 3.1.3 Aluna

Na pesquisa de campo realizou-se a entrevista com uma aluna com deficiência visual (cega), que na ocasião estava matriculada no ensino fundamental<sup>10</sup>, especificamente, no fundamental II da escola regular (E2). Dessa forma, inicialmente procurou-se saber da aluna se ela estudou o ensino fundamental I, no ensino regular ou na escola especializada?

*Estudei o ensino fundamental I [na escola especial]. Ter estudado na escola especial foi importante para que hoje eu possa tá na escola regular. Na escola especial se aprende muitas coisas que na escola regular não é ensinado, como andar com a bengala, [...] você aprende a se adaptar ao ambiente. (ALUNA).*

Algumas constatações podem ser tiradas desse relato, dentre as quais a importância de se ter, ainda nos tempos atuais, um espaço de educação especializada. Mais uma vez, não há como deixar de perceber os aspectos que interferem e que são essenciais na vida social e escolar do aluno com deficiência.

O depoimento da aluna contribui para se pensar no papel em que ocupa a escola especial, principalmente nos anos iniciais da educação infantil, uma vez que essa pode ser uma mediadora para o acesso ao conhecimento do ensino regular, como pode ser observado no caso da aluna entrevistada. Nessa perspectiva, Carvalho (2004) defende que a proposta da inclusão:

*[...] não nos autoriza a eliminar todas as modalidades da educação especial, particularmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente. Um alerta, porém: ao propor, para alguns, a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas não estou defendendo que se mantenham como têm sido, nem que funcionem como reduto institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes. (CARVALHO, 2004, p.29).*

---

<sup>10</sup> A escola de ensino Fundamental é o ambiente institucional próprio que a sociedade criou para, no processo de evolução humana, o indivíduo receber informações sistematizadas, reelaborá-las sob a forma de conhecimentos e convertê-las em habilidades para a ampliação de comunicações, produção de objetos, bens e serviços. [...] O ensino fundamental é, portanto, o alicerce para a construção do saber organizado, no quadro de uma organização do conhecimento. (CARNEIRO, 2010, p.254).

Assim, deve-se perceber a importância que permanece sendo atribuída às instituições especializadas, mesmo sendo evidenciada a construção de um sistema educacional inclusivo – na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Observa-se que esse sistema ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

É certo que “[...]. Também perseveram as incertezas quanto às contribuições da escola especial na construção de políticas de inclusão social e escolar”. (PRIETO, 2009, p. 73). Dessa forma, é preciso que sejam avaliados os procedimentos adotados nas escolas regulares e nas especiais.

A formação dos professores e as dificuldades no sistema público de ensino estiveram também presentes na fala da aluna entrevistada ao responder a respeito da existência de alguma limitação no ensino regular. Para esta, “*Existe sim [essa limitação], os professores, eles não são culpados, mas eles não estão preparados, eu não culpo nenhum professor*”. (ALUNA).

Diante do exposto, é necessário citar que apenas a partir do ano de 1994 foi criada e colocada em vigência a Portaria 1.793/1994 (BRASIL, 1994), indicando a inclusão de disciplinas de educação especial em todos os cursos de nível superior. Pode-se afirmar que essa constatação converge para a problemática evidenciada através da fala da aluna, pois suas observações são resquícios de uma formação profissional que durante muito tempo não contemplou a educação especial em suas estruturas curriculares.

Além disso, é preciso relatar que as consequências desse modelo de educação excludente ainda poderá se fazer presente durante muitos anos, em diversas escolas regulares do Brasil, porque apesar do debate mais ampliado e de mudanças significativas na área, é possível questionar sobre como vêm ocorrendo essas transformações.

Por tais razões, constituem-se como um dos fatores determinantes na proposta de uma educação inclusiva poder dar respostas às necessidades individuais de cada aluno, levando-se em consideração a responsabilidade do sistema educacional brasileiro em promover a garantia e a continuidade de uma educação para todos.

Sabe-se que em grande parte das mudanças, as quais envolvem uma série de elementos, como é o caso da educação especial na perspectiva da inclusão, tem-se o desafio de colocar em prática muitas das discussões, questões e lutas já trazidas de momentos de longas datas. Além disso, de criar e utilizar recursos, os quais muitas vezes não são acessíveis a todos.

Entretanto, uma das alternativas que pode ser utilizada para que não se continue a reproduzir a realidade mencionada através do relato da aluna, refere-se a uma possibilidade real do fortalecimento na implantação de políticas públicas nesse campo de atuação.

Para isso, se faz necessário também a mobilização da sociedade. Pois, de acordo com Baptista (2009, p.26), “[...]. Se há conquistas na história da humanidade, estas jamais podem ser consideradas como dadas, mas dependem de nosso trabalho e de nossa capacidade de continuar refletindo”.

Nesse contexto, o discurso que se segue evidencia um dos desafios a serem superados através da escola regular, e também pode sinalizar na compreensão das dificuldades vivenciadas pela aluna entrevistada neste espaço. Uma vez que ao responder a respeito do que destacaria como fator positivo na escola regular onde estuda ela expressa particularmente: *“O que tem de bom na escola regular é a relação com os colegas”*. (ALUNA).

Diante dessa fala, percebe-se, mais uma vez, um dos argumentos utilizados por muitos daqueles que defendem a escola inclusiva como sendo o principal espaço escolar onde os alunos com deficiência podem ser mais beneficiados por meio da interação social.

Outro eixo de discussão referente à resposta acima, o qual se reitera novamente, é como transformar o espaço da escola em experiências que possam, além de contribuir com a interação entre os alunos, ser também um local onde a relação entre professor e aluno possa se expressar em uma dimensão que seja capaz de estabelecer um vínculo educativo, a fim de concretizar o que propõe a escola inclusiva.

Ressalta-se, outra vez, o que preconiza a LDB quanto a priorizar a educação do aluno com deficiência na educação regular, pois, desse modo, entende-se que a lei assegura condições de ensino e aquisição de conhecimentos. No entanto, como demonstra o relato da aluna, o discurso de construção de uma escola inclusiva pode significar, em muitas situações, o desenvolvimento de uma educação que se contradiz, no que concerne em colocar na prática as exigências legais.

Dessa maneira, ao buscar entender as estratégias adotadas através da política pública educacional de inclusão em relação ao aluno com deficiência, identifica-se uma lacuna que pode ser suprida por meio da modalidade de educação especial no Brasil, visto que a própria legislação aponta o termo “preferencialmente” acerca do atendimento educacional especializado na escola regular<sup>11</sup>.

Assim, percebe-se que os pressupostos que norteiam essa política possibilitam a parceria, ou melhor, as relações entre as duas escolas. Desta forma, a questão que pode ser levantada refere-se ao que compete a cada uma dessas escolas na realidade da educação especial no país. Ressalta-se, diante desse cenário, a necessidade de reflexões, de modo a permitir uma análise crítica, referente, por exemplo, à maneira como vem ocorrendo a formação acadêmica do aluno com deficiência nesses dois espaços escolares.

Em relação à possibilidade de extinção das escolas especiais, a entrevistada fez o seguinte comentário: “*Se esse ensino um dia acabar seria jogar o aluno à própria sorte, seria se virar nos trinta*”. (ALUNA).

Considerando-se a compreensão da aluna, pode-se perceber a preocupação desta com a possibilidade de um dia a escola especial não mais existir, visto que essa tem, até hoje, um papel relevante na vida da entrevistada. Assim, é necessário, que as discussões e encaminhamentos envolvendo a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, possam ter por base as singularidades da situação social e escolar vivida por cada aluno, de suas necessidades cotidianas.

Do ponto de vista histórico, a escola especial tem a sua marca profunda na trajetória da educação dos alunos com deficiência, pois esta ainda se mantém atuante na sociedade, apesar das mudanças que estão ocorrendo nas políticas educacionais na área de inclusão.

---

<sup>11</sup> “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]”. (BRASIL, 2013).

Sabe-se que tem havido um acentuado aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares do país, de acordo com o MEC. Entretanto, o ensino especializado continua sendo a oportunidade que muitos desses alunos e seus familiares encontram em relação a apoio e assistência de uma ação pedagógica.

Entende-se que, o apoio de natureza social e pedagógica recebido na escola especial, em determinadas situações, se constitui como um incentivo para o aluno com deficiência almejar o ingresso em condições de igualdade no ensino regular, visto que a educação pública no ensino comum apresenta lacunas, as quais ainda não foram supridas, decorrentes, por exemplo, do fato de ter possibilitado por vários anos formas diferenciadas na organização dos serviços educacionais, como a divisão desta escola em salas especiais e regulares

Retomando a resposta da aluna entrevistada: “*Se esse ensino [da escola especializada] um dia acabar seria jogar o aluno à própria sorte, seria se virar nos trinta*”, entende-se que esta reforça e reafirma a responsabilidade do sistema educativo em prover a garantia do acesso e da permanência dos alunos com NEE no ensino regular. Para que, enfim, esses possam ser equiparados de possibilidades que permitam a igualdade de direitos e de oportunidades para a continuidade nos níveis mais elevados do ensino, como a graduação.

Assim, para complementar essa análise, é preciso refletir que a instituição especial de educação não pode estar subjugada por discursos que se detêm apenas em descaracterizar a relevância desta. É fundamental compreender as necessidades daqueles alunos no tocante ao atendimento especializado e as limitações que ainda perpassam a educação regular em termos de recursos humanos, físicos e didáticos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se expor os resultados obtidos em pesquisa através da qual se objetivou investigar de que forma vem acontecendo a inclusão de alunos com deficiência visual, em escolas da rede estadual de ensino regular da cidade do Natal/RN. Nessa direção, realizou-se a pesquisa de campo em três escolas, sendo duas regulares e uma instituição especializada.

Inicialmente, pretende-se, com estas considerações relatar que a experiência da pesquisa de campo trouxe grandes contribuições, principalmente, na articulação entre a fundamentação teórica que serviu de base para a formulação deste trabalho e a análise dos relatos dos entrevistados.

Assim, antes de abordar o tema em questão foi necessário rever o percurso de alguns dos momentos históricos inerentes às pessoas com deficiência no Brasil. Essa contextualização possibilitou um olhar crítico a respeito de questões que vêm sendo colocadas em debate relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência.

Foi possível, também, perceber que os períodos que antecederam a política da inclusão foram marcados, em sua grande maioria, por concepções assistencialistas ou efetivação de ações de natureza caritativa. No Brasil, o início dessa mudança de percepção se torna possível a partir da Constituição Federal de 1988, uma vez que a legislação delegou ao Estado buscar meios para estabelecer a igualdade de direitos a todos.

É na perspectiva de uma sociedade inclusiva que emergiram as políticas públicas de atendimento escolar para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Mas, se por um lado, hoje, existem discursos políticos que assumem a educação especial na perspectiva de inclusão, priorizando-se o acesso de pessoas com deficiência em escolas regulares, por outro, há também as parcerias envolvendo o setor público de educação brasileira, e as instituições especializadas.

Foi nessa direção que se estabeleceu como um dos objetivos da pesquisa realizada investigar em que medida ocorre à articulação entre a escola especial e o ensino regular. Partindo-se, da lógica das condições históricas da educação especializada e frente à necessidade de garantia da efetivação de direitos, em particular o direito à educação.

Em decorrência dessas considerações têm-se os resultados apresentados. Lembrando que, não se tem por objetivo concluir o tema ora exposto tendo por base determinados discursos revelados em referenciais teóricos, bem como nos relatos dos sujeitos entrevistados. Mas, apresentar por meio dos dados obtidos na pesquisa de campo o que vem sendo ou não empreendido no sistema de educação para assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência visual, especificamente. Tendo com lócus para realização da pesquisa e análise escolas do município de Natal/RN, conforme mencionado.

Assim, constatou-se através das falas dos sujeitos entrevistados que há situações e características diversas, em termos do modelo educacional na escola regular, relacionadas à escolarização dos alunos com deficiência visual. Em cada situação analisada foi possível perceber que ainda há um grande desafio na educação regular em promover condições significativas para atender esses alunos.

Um dos desafios observados foi referente à busca de possíveis soluções para os problemas diários que perpassam a construção de uma escola para todos, como a reivindicação no aprimoramento das políticas educacionais. Pois, subtrair a responsabilidade do Estado pode representar a ampliação das instituições não governamentais, onde o sujeito perde a oportunidade de lutar, de modo geral por uma sociedade democrática que, efetivamente, oportunize direitos sociais.

Mas, longe de afirmar que a instituição especializada de educação não tenha relevância nos dias atuais, pois se entende que ainda compete a essa uma orientação necessária e fundamental para o desenvolvimento pessoal do educando, por exemplo, nas atividades da vida diária da pessoa com deficiência. E isso não faz parte do Projeto Político Pedagógico do ensino regular. Por tais razões, conclui-se a necessidade, até hoje, da articulação entre a educação regular e a educação especial.

A preocupação a partir da pesquisa de campo se inseriu na constatação, na qual foi possível de observar a transferência de competências de um órgão público para o privado, como forma de consolidar a educação inclusiva. Entende-se que, tais medidas contribuem para a precarização da educação no sistema público de ensino.

Foi o que se percebeu como um dos resultados da investigação de campo. Na medida em que, se levou em consideração a presença de alunos com deficiências visuais matriculados concomitantemente na escola especial e no ensino regular.

Assim sendo, essa dupla inserção do educando com deficiência visual na escola especial e na escola regular leva à conclusão de que, parece não haver um empenho maior em melhorar determinados aspectos essenciais para que o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola regular possa se efetivar. Aspectos como a formação dos professores, o acesso e a continuidade ao conhecimento produzido, o fortalecimento das ações governamentais, enfim a democratização do ensino escolar, de modo que a educação se efetive como direito ao alcance de todos os sujeitos sociais, com ou sem Necessidades Educacionais Especiais.

Outro apontamento inerente à questão apresentada refere-se em pensar até que ponto determinadas ações e estratégias provenientes do Estado, como no caso do serviço de itinerância realizado apenas quinzenalmente nas escolas regulares, pode ser considerado um recurso satisfatório, uma vez que o aluno, na maioria das situações tem a necessidade de buscar o serviço de apoio disponibilizado na escola especial.

Desse quadro foi possível depreender que a lógica e a dinâmica política nessa área é ainda uma realidade muitas vezes contraditória. E essa contradição pôde ser observada até mesmo nos discursos dos entrevistados, na medida em que se ouviram relatos contestando a existência, ainda hoje, da escola especial, ao mesmo passo em que foi relatada a carência da articulação entre essa escola e a escola regular.

Portanto, trata-se de um cenário ambíguo, no qual se tem um conjunto de elementos na direção de políticas públicas com caráter inclusivo, enquanto, de outro, percebe-se o financiamento público da educação básica, em programas e ações, na colaboração para a continuidade dos serviços educacionais prestados através de instituições não governamentais. O que pode favorecer no distanciamento dos marcos legais, os quais preconizam a equiparação de oportunidades.

Em síntese, uma perspectiva fundamental é buscar apreender a realidade das condições que contribuem para materializar a educação de alunos com NEE, na escola regular, sem perder de vista que a educação escolar é um bem público. Paralelo a esse fator, é importante lembrar, sobretudo, a relevância da mobilização da sociedade civil no intuito de defender e assegurar as condições para a universalização da educação escolar.

Enfim, essas constatações contribuíram para a compreensão de que a democratização do ensino perpassa a garantia do acesso, requer otimizar as possibilidades de permanência dos alunos e, desse modo, contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos atores que permeiam a educação, pautada pela efetivação por meio de políticas públicas e ações que promovam a qualidade dos serviços ofertados, para a instauração da chamada educação inclusiva, sobretudo na escolarização no ensino básico dos alunos com deficiência visual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7084, de 10 de janeiro de 2010. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 28 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.965, de 21 de junho de 2007. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 30 de outubro de 2003. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 de fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1989. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 1989.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 de mai. 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de Inclusão: para iniciar o diálogo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; (org.) LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de... [et al]. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p.05-10.

BRIEN, Connie Lyle. BRIEN, John O. A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porta Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.48-66.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. Terceirização e direitos trabalhistas no Brasil. In: DRUCK, Graça. FRANCO, Tânia (org.). Autores: BORGES, Ângela... [et al]. **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 59-68.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico compreensiva artigo a artigo. 17 ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. Porta Alegre, Mediação Editora, 2004.

CASTAMAN, A. S. **Educação inclusiva e a formação de professores**. Disponível em < <http://www.seifai.eud.br/artigos>> Acesso em: 19 de maio de 2012.

CISNE, Mirla. **Institucionalização dos Movimentos Sociais**: Uma reflexão sobre a luta de classes contemporânea. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao2/Mirla\\_Cisne.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt4/sessao2/Mirla_Cisne.pdf)>. Acesso em: 02 de maio de 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas Sociais**. SP, Cortez, 2006.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.35-64.

ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. Santillana Ediciones Genelares S.A. de C.V, 2006. México.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.85-114.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-54.

\_\_\_\_\_, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio**: Uma introdução à trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN**: apresentação dos acadêmicos. Natal, 2005. p.245. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social em contextos escolares e não escolares)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.161- 182.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do globo ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de, et al. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 2 ed, atualizada. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.11-23.

GASPARETO, M.E.R.F. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In: MASISI, E.F.S. GASPARETO, M.E.R.F. (Orgs). **Visão Subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007.

GLAT, R.; Formação de Professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Encontro Nacional de didática e prática de ensino**, 13. UFPE, Recife, 2006. Anais eletrônicos. Disponível em <[www.edinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/endipe3.pdf](http://www.edinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf)> Acesso em: 14 de maio de 2013.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr S. A escola como espaço inclusivo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Salto para o futuro**: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico- cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de...et al. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 2 ed., atualizada. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 37-46.

JANNUZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.183-209.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

MEC. 2012. Nota Técnica, nº21. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **O aluno com deficiência física na escola regular**: condições de acesso e permanência. EDUFRN, 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão de Educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; (org.) LAPLANE, Adriana Lia Friszman de...[et al]. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p.205-219.

\_\_\_\_\_. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de...et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** 2 ed., atualizada. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 291-301.

MOTTA, Livia Maria Villela de; FILHO, Paulo Romeu. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras.** São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006. p.91-112.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; (org.) LAPLANE, Adriana Lia Friszman de...[et al]. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p.57-68.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão: problematização do conceito.** Educação e pesquisa, São Paulo, v.25, nº1, p. 35-49, jan/jun. 1999.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8ªed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquin. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22 ed. Rev e Amp. São Paulo. Cortez, 2002.

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



SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** ensinar em tempos de inclusão. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 480p.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA/DIRETORIAS DAS ESCOLAS REGULARES**

1. Como a instituição tem se organizado para promover o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual?
2. Tem encontrado dificuldades para efetuar a inclusão do aluno com deficiência visual na escola?
3. A escola oferece aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) a ajuda de profissionais especializados? No caso da resposta ser afirmativa, quais são esses profissionais?
4. O que precisa ser realizado na escola para que seja efetivada com sucesso a inclusão do aluno com deficiência visual?
5. São ofertados cursos de capacitação para os profissionais de educação da escola para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos?
6. Em sua opinião, qual o significado das instituições especializadas, as quais atendem o aluno com deficiência visual no contexto atual?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA/ DIRETORIA DA ESCOLA ESPECIAL**

1. Como a instituição tem se organizado para promover o acesso e a permanência do aluno com deficiência visual?
2. Quais são os profissionais que a escola oferece aos alunos com deficiência visual?
3. Quais os recursos materiais disponíveis para esses alunos?
4. Existe alguma articulação entre a escola especial e o ensino regular? Em caso afirmativo, qual?
5. Os professores da instituição tem alguma formação diferenciada? No caso de sim, qual?
6. Em sua opinião, qual é o significado das instituições especializadas, as quais atendem o aluno com deficiência visual no contexto atual?

### **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA/PROFESSOR**

1. O professor (a) teve alguma formação especializada para o atendimento educacional do aluno com deficiência visual? Em caso afirmativo, qual?
2. Os índices do MEC apontam um aumento no número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino. De que maneira é percebida essa questão?
3. O professor (a) tem adotado na sala de aula recursos pedagógicos para ajudar no ensino e aprendizagem referente ao aluno com deficiência visual?
4. Tem encontrado dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno com essa deficiência?
5. Quais as sugestões para a inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular?
6. Qual a sua opinião acerca da possibilidade de extinção da escola especializada?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA/ALUNA**

1. Você teve a oportunidade de estudar o ensino fundamental I, na escola regular ou na especial?
2. Existem limitações no ensino regular, no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência visual? Em caso afirmativo, qual?
3. Em sua opinião os professores da escola regular estão capacitados para ensinar alunos com deficiência visual?
4. O que você destacaria de positivo, hoje, na escola em que estuda que vem contribuindo no processo educacional?
5. Qual a sua opinião acerca da possibilidade de extinção da escola especializada?