

POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

MARIA IZAURA CAÇÃO
SANDRA HELENA ESCOUTO DE CARVALHO
(ORG.)

POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor: Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor: Dr. Marcelo Tavella Navega

Produção editorial

Maria Rosângela de Oliveira

Copyright© 2012 FFC/Unesp

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas - Brasil)

Fernando José Bárcena Orbe (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)

Itala Maria Loffredo D'Ottaviano (Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - Brasil)

Licínio Carlos Viana da Silva Lima (Universidade do Minho - Portugal)

Mario Ariel González Porta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil)

Myriam Mônica Southwell (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina)

Paulo Borba Casella (Universidade de São Paulo/USP-Brasil)

Susana Frisancho Hidalgo (Pontifícia Universidad Católica do Peru - Peru)

Walter Omar Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ - Brasil)

Comissão Científica

José Luis Bizelli (Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - SP)

Andrea Jimena Viera Gómez (Facultad de Psicología da Universidad de la República - Montevideo - Uruguay)

Lázara Cristina da Silva (Universidade Federal de Uberlândia - UFU/Uberlândia - MG)

Parecer

Cláudio Benedito de Souza Gomide (Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - SP)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

P769 Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado/
Maria Izaura Cação, Sandra Helena Escouto de Carvalho (org.). – Marília :
Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

168 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva)
Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-313-7

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-313-7>

1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Políticas públicas. 4.
Prática de ensino. I. Cação, Maria Izaura. II. Carvalho, Sandra Helena Escouto de.
III. Título. IV. Série.

CDD 371.9

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação da Coleção	7
Prefácio	9
Apresentação	11
Eixo Temático: Políticas públicas Inclusivas	
Capítulo 1	
Influência das políticas públicas na educação inclusiva: estudo da proposta do centro de formação e acompanhamento à inclusão - CEFAl - para a educação infantil, sob o ponto de vista da equipe pedagógica do CEFAl da sub-prefeitura de Itaquera, município de São Paulo	
<i>Érika Rosa Rodrigues Ribeiro</i>	
<i>Maria Izaura Cação</i>	17
Capítulo 2	
Educação inclusiva na educação básica: desafios e perspectivas para organização do sistema educacional inclusivo no município de Gurinhém/PB	
<i>Welita Gomes de Almeida</i>	
<i>Cristiane Moço Canhetti Oliveira</i>	39
Capítulo 3	
Inclusão da criança deficiente visual em escola de ensino regular: desafios e perspectivas	
<i>Claudia Simone Tanaka Ricci</i>	
<i>Rossana Ribeiro Ramires</i>	61
Capítulo 4	
Braille, soroban e pré-soroban como recurso didático no trabalho docente com deficientes visuais	
<i>Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva</i>	
<i>Sandra Helena Escouto de Carvalho</i>	75

Capítulo 5

Entre atores e papéis: investigando concepções e ações educativas em um colégio de ensino médio e ensino fundamental – 3º e 4º ciclos – no interior da Bahia, na perspectiva de uma gestão participativa e da educação inclusiva

Maria Lívia Pereira dos Santos

Maria Izaura Cação 89

Eixo Temático: Práticas Pedagógicas Inclusivas

Capítulo 6

Atendimento educacional especializado – um importante aliado na inclusão de crianças com surdocegueira

Katia Aparecida Cibas

Edvaldo Soares 111

Capítulo 7

Atendimento educacional especializado na educação infantil no centro de reabilitação e valorização da criança - Recife/PE

Alberto Melquíades da Silva Filho

Elieuzza Aparecida de Lima 127

Capítulo 8

Inclusão de alunos com deficiência na escola municipal Padre Joaquim Félix: um desafio para o educador

Laudecir Medeiros dos Santos Lucena

Edilene Machado Pereira 147

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Coleção intitulada *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* trata-se de uma obra constituída por seis volumes que tem por finalidade retratar, nacionalmente, os melhores trabalhos de monografias apresentados no Seminário Presencial *Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva: possibilidades e desafios do Séc XXI*, do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva. Esse curso, realizado na modalidade a distância (*Lato Sensu*) pelo Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Câmpus de Marília/SP, foi financiado com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, sob interveniência da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Universidade Aberta do Brasil – UAB e Ministério da Educação – MEC.

Após processo seletivo das monografias, submetidas a uma Comissão Científica composta por renomados pesquisadores brasileiros, os seis volumes em questão foram organizados por profissionais vinculados a diversas instituições nacionais de ensino superior. Os volumes trazem importantes contribuições para pensar a materialização da escola inclusiva, no que tange às temáticas: políticas educacionais; formação de professores; organização de práticas pedagógicas especializadas; e acessibilidade aplicada ao Atendimento Educacional Especializado, além de compartilhar aspectos introdutórios sobre a organização do trabalho científico em Educação

Especial, referência utilizada na concretização desta obra pelos diferentes autores e co-autores envolvidos.

Orientada por tais temáticas, essa Coleção convida o leitor a refletir sobre os inúmeros desafios do sistema público de ensino rumo à consolidação da educação inclusiva, uma vez que os volumes apresentam os modos singulares como os professores e/ou profissionais da rede pública de ensino do país, em processo de formação continuada, discutiram temas conflitantes, por vezes antagônicos, que perpassam a compreensão sobre o papel da Educação Especial no sistema educacional brasileiro. Para tal, a comunicação assíncrona, o espaço cibernético e o letramento digital, por intermédio da modalidade de ensino a distância, possibilitaram retratar a compreensão dos autores acerca dos temas enfatizados nesta obra. Por acreditarmos no caráter dinâmico do saber científico e no movimento de transformação dos sujeitos, como fruto das relações sociais mediadas, compartilhamos essa Coleção com a expectativa de que possa contribuir e fomentar reflexões e práticas direcionadas à edificação da escola que acolhe, reconhece e enfrenta as diferenças presentes em seu contexto.

*Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Editoras*

PREFÁCIO

No atual momento da educação brasileira, no qual a política nacional de Educação Especial tem como meta explícita orientar a implantação da Educação Inclusiva no sistema de ensino, constatamos que além da necessidade de compreender as bases legais desse processo há a necessidade de analisar as propostas de atuação nessa modalidade de ensino e avaliar seus resultados.

Essa análise se faz necessária para que possamos nos mobilizar no sentido de atingir as metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE que visa uma educação de qualidade que atenda às necessidades educacionais da diversidade humana expressa no âmbito da escola e que assegure a todos essa qualidade.

Para alcançar esse propósito os documentos legais destacam alguns aspectos considerados fundamentais nesse intento, como o conhecimento sobre as características e comportamentos dos alunos especiais, o Projeto Político-pedagógico da Escola, o Atendimento Educacional Especializado – AEE; a formação básica e continuada dos professores; a gestão compartilhada; o envolvimento das famílias; os recursos pedagógicos físicos e materiais; e inúmeros outros aspectos. Portanto, é importantíssimo nos debruçarmos de forma sistemática sobre esses aspectos a fim de analisarmos as ações que efetivamente tornam a escola mais responsiva às necessidades de todos os seus alunos.

As pesquisas apresentadas nesse volume expressam as inquietações de um grupo de profissionais da educação sobre determinados aspectos acima destacados. E a busca sistemática por respostas elucidada algumas dessas incertezas, bem como gera novas questões que movem a roda do conhecimento científico.

Portanto, verifica-se por meio desses artigos científicos que pesquisas desenvolvidas por uma parcela dos atores envolvidos diretamente nesse compromisso, no caso o professor que atua com alunos especiais, juntamente com o professor que faz parte de uma outra esfera desse processo, ou seja, o professor dedicado à formação desse primeiro, pode provocar uma tomada de consciência em relação às diretrizes brasileiras para a Educação Inclusiva, bem como uma postura crítica em relação às propostas de implantação de programas e projetos pedagógicos inclusivos, tanto no âmbito teórico quanto prático.

Mesmo que os resultados encontrados nas pesquisas aqui relatadas apontem as dificuldades para se efetivarem as políticas públicas inclusivas na realidade do nosso sistema educacional, principalmente se considerarmos as diferenças sociais, econômicas, culturais e principalmente políticas das diversas regiões brasileiras, podemos afirmar que a sistematização dos estudos científicos deve favorecer as mudanças esperadas e apontadas pelos documentos legais porque instigam a reflexão sobre esse complexo processo de transição pelo qual passa o ensino brasileiro, assim como a nossa sociedade em geral. Sem essa reflexão será impossível atingir as mudanças almejadas.

Dra. Inaiara Bartol Rodrigues
Universidade de Marília - Unimar

APRESENTAÇÃO

A Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado já são realidade na escola pública brasileira. Ao menos na letra da lei, uma vez que a Educação Especial se constitui em: *“uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”*, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva emanada da Secretaria de Educação Especial, MEC (2008).

Podemos considerar que este caminho começou a ser trilhado, rudimentarmente, no século XVII, com as chamadas Casas de Acolhimento às crianças com alguma deficiência e aos pequenos índios, recusados em suas tribos por não serem considerados filhos de homens daquela etnia. A seguir, como herança italiana da Idade Média, recebemos as rodas dos expostos, instaladas junto às Santas Casas de Misericórdias, já no século XVIII, em um trabalho basicamente assistencial. No século XIX foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, desde então, inúmeras legislações tangenciaram a questão das crianças com alguma deficiência.

Se, inicialmente, as políticas tinham caráter assistencialista e, podemos considerá-las discriminatórias, é a partir delas que outras iniciativas foram sendo paulatinamente desenvolvidas e aprimoradas, até chegarem ao que temos hoje. Ainda há um longo caminho a percorrer, falhas a serem sanadas e desafios a superar, tanto na concepção e implementação

das políticas públicas, como na compreensão da importância da inclusão sócio-educacional de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, pois a legislação, por si só, não altera a realidade, ainda que nossos legisladores e governantes nisso pareçam acreditar.

Nesse sentido, nossos professores, pelo país afora, na maioria das vezes, sentem-se desarmados e perdidos, não tendo a quem recorrer, diante da inclusão educacional, no chamado ensino regular, de crianças e jovens que necessitam, por algum motivo, desse atendimento especializado.

Cientes da dolorosa e emblemática situação referente à escolarização de estudantes com as mais variadas necessidades educacionais especiais, docentes do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, estabeleceram parceria no sentido de propor, de forma audaciosa, um *Curso de Especialização*, na modalidade EaD, em *Atendimento Educacional Especializado - AEE*, em convênio com o UAB/MEC. Dele participaram 1.127 cursistas de todos os estados do país.

Processo de trabalho bastante rico, o AEE propiciou a nós, docentes do curso de Pedagogia, uma noção mais aprofundada de Educação Especial e AEE, propiciando um profícuo aprendizado compartilhado com nossos orientandos de TCC a respeito dos pressupostos embasadores da Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Adaptação Curricular, materiais pedagógicos adaptados, dentre outras questões. Além de nos proporcionar vasto painel da educação brasileira e de suas vicissitudes, bem como conhecer de perto a reação de milhares de docentes, muitas vezes inadequadamente preparados, diante de situações extremamente sérias e afletivas de seu trabalho. Porém, a garra e a ânsia de crescer impulsionaram os e as cursistas que lograram concluir o curso com êxito.

O contato com professores e professoras das diversas regiões do Brasil, com seus problemas específicos, em busca de ampliação dos conhecimentos, no sentido de aprimorar sua prática, aproximou-nos de uma realidade repleta de significados e nuances. Fez-nos cúmplices do processo de concepção e escrita de cada capítulo apresentado e submetido como avaliação do curso. A pesquisa e a consequente redação do trabalho final, por sua vez, deixaram de ser percebidas, pelos cursistas e por nós

orientadores, como mera questão avaliativa. Revestiram-se da concretude do cotidiano de cada sala de aula de Ensino Fundamental – Ciclo I e Ciclo II, das regiões norte, nordeste, sul, sudeste, centro-oeste, materializando-se em meio a dúvidas, entraves, e também acertos e trilhas vislumbradas. Extensas e múltiplas mensagens virtuais tornaram-nos amigos e amigas em uma jornada coletivamente compartilhada e muitas dessas jornadas estão aqui, compondo este volume.

Visando contemplar e preservar a riqueza e o tratamento das abordagens trazidas pelos autores, o volume compõe-se de dois eixos temáticos: *Políticas Públicas Inclusivas* e *Práticas Pedagógicas Inclusivas*. Dessa forma, os cinco capítulos iniciais abordam questões relativas ao primeiro eixo temático: *Políticas Públicas Inclusivas* e cinco enfocam diretamente *Práticas Pedagógicas Inclusivas*.

No primeiro Capítulo, Érika Rosa Rodrigues Ribeiro e Maria Izaura Caçãodiscutem a influência das políticas públicas inclusivas sobre o Ensino Municipal de São Paulo e analisam as políticas educacionais inclusivas emanadas dos âmbitos federal, estadual e municipal, tendo como recorte analítico o trabalho do CEFAl (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) de Itaquera e a perspectiva de sua equipe pedagógica, investigando as concepções e as propostas de educação inclusiva construídas e desenvolvidas pela equipe do CEFAl, da subprefeitura de Itaquera do Município de São Paulo.

Em seguida, no Capítulo 2, Welita Gomes de Almeida e Cristiane Moço Canhetti Oliveira analisam como a efetivação da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008) tem se configurado em um grande desafio para os sistemas de ensino, uma vez que se propõe a oferecer o acesso, a participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades em escolas regulares, sendo complementada pelo atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido investigam as ações e desafios da Secretaria Municipal de Educação de Gurinhém-PB, com vistas à oferta da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado.

No Capítulo 3, Claudia Simone Tanaka Ricci e Rossana Ribeiro Ramires abordam a situação dos alunos com necessidades educacionais

especiais, enfocando os deficientes visuais ou com baixa visão. Este, apesar de ser um tema relevante nas discussões nos meios acadêmicos, entre os formuladores e executores de políticas públicas, nos programas de formação de professores e gestores de unidades e sistemas educacionais e empresariais, essas discussões não tem gerado práticas diferentes das já existentes. Assim, o artigo analisa, mediante pesquisa bibliográfica, como tem ocorrido a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas de ensino regular, apresentando os desafios e as perspectivas.

No Capítulo 4, Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva e Sandra Helena Escouto de Carvalho contextualizam as políticas sociais voltadas para as pessoas com deficiência, buscando desvendar o universo dos sujeitos com deficiência visual, social e historicamente repelidos pela família e sociedade, pois, por vários séculos, a deficiência recebeu diversas concepções, todas desrespeitosas à dignidade humana. Desse modo, as autoras investigam a importância da utilização dos recursos pedagógicos Braille, Soroban e Pré-soroban, na prática docente para o processo de aprendizagem destes discentes.

No Capítulo 5, Maria Livia Pereira dos Santos e Maria Izaura Cação investigam as concepções e ações educativas que norteiam as práticas em um colégio estadual de ensino fundamental e médio de município do interior da Bahia, na perspectiva da construção de uma gestão democrática, em que os atores educacionais possam reconhecer-se em um Projeto Político Pedagógico que norteie caminhos e confira sentido à prática educativa da escola.

No primeiro Capítulo do eixo temático *Práticas Pedagógicas Inclusivas* e sexto do volume, Katia Aparecida Cibas e Edvaldo Soares analisam como, na literatura especializada, são abordadas as necessidades e habilidades das pessoas com surdocegueira inseridas na escola regular comum, bem como a importância do Atendimento Educacional Especializado neste processo, visando oferecer subsídios teóricos para que programas possam ser desenvolvidos no sentido de contribuir para que a pessoa com surdocegueira possa ultrapassar as barreiras impostas pela escola comum e dela participar com autonomia.

O Capítulo a seguir, da autoria de Alberto Melquíades da Silva Filho e Elieuzá Aparecida de Lima, parte do pressuposto de que a Educação Especial, sob a ótica da inclusão, deve priorizar uma prática pedagógica que, respeitando a diversidade, possibilite condições necessárias ao efetivo desenvolvimento infantil, de acordo com as particularidades de cada criança, analisando as práticas educativas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil desenvolvidas no Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC) de Recife (PE).

E, finalmente, no último, mas não menos relevante capítulo do livro, Laudecir Medeiros dos Santos Lucena e Edilene Machado Pereira analisam práticas pedagógicas realizadas no âmbito do processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Municipal Padre Joaquim Félix, situada no município de São João do Sabugi, interior do Rio Grande do Norte, e desafios encontrados pelos educadores diante desse novo paradigma. Esperamos que as concepções, relatos, resultados e discussões apresentados nesta coletânea possam embasar exitosas práticas docentes inclusivas, bem como subsidiar políticas educacionais mais coerentes e próximas do “chão” das escolas, onde essas se materializam, no sentido da inclusão de crianças e jovens de todo o país, que necessitam de um atendimento educacional especializado de qualidade, fortalecendo a *profissão professor* mediante uma sólida formação permanente.

Organizadoras

CAPÍTULO 1

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DA PROPOSTA DO CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO – CEFAI - PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, SOB O PONTO DE VISTA DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO CEFAI DA SUB-PREFEITURA DE ITAQUERA, MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Érika Rosa Rodrigues Ribeiro¹

Maria Izaura Cação²

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Cruzeiro do Sul/ UNICSUL. Extensão Universitária: PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, Pós-Graduação (em andamento) em Atendimento Educacional Especializado, Universidade Estadual Paulista/UNESP, erikarr@ibest.com.br.

² Doutora e Mestre em Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, campus Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, izauracao@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Havia alguma coisa em relação ao comportamento de Dibs que impedia os professores de classificá-lo, segura e rotineiramente, e deixá-lo seguir o seu caminho. Suas atitudes eram então paradoxais! Às vezes, apresentavam indícios de retardamento mental em grau extremo. Outras vezes realizava certas atividades com tanta rapidez e tranquilidade, que evidenciava possuir, de fato, um nível de inteligência superior (AXLINE, 1991).

Ainda que se reporte a outra realidade, Dibs é um, dentre muitos casos, que nos impulsiona à reflexão sobre o estado da educação brasileira, cujo sistema de ensino tem, cada vez mais, o objetivo de incluir um maior número de alunos, garantindo a oferta de vagas para a necessidade de matrículas. Dibs é um aluno regularmente matriculado em uma escola pública, que possuía especificidades em seu desenvolvimento cognitivo e social, diferentemente dos padrões de comportamentos de normalidade comumente encontrada em sala de aula, pelos professores, o que sugeria reflexões e conclusões equivocadas sobre seu processo de aprendizagem, muitas vezes devido à insuficiência de conhecimento por parte dos professores e de seu envolvimento com o ser humano.

Vivemos, hoje, em uma sociedade em que a discussão sobre a educação inclusiva tem ganhado força, não apenas nos debates acadêmicos, mas, também, nos meios de comunicação. No entanto, parece-nos que o sistema de ensino se encontra diante de um impasse, seus parâmetros e concepções mais humanistas e igualitárias parece estarem sendo esquecidas ou relegadas, remetendo-nos à necessidade de um diálogo reflexivo em torno de uma educação realmente para todos.

A inclusão é um dos princípios pelo qual garantimos o direito à educação para todos. Legitimado este direito cabe a nós, profissionais engajados com a educação, buscarmos fundamentos e práticas que, conjugados com o direito, incidam na qualidade de ensino para todos, de forma indiscriminada.

Levantemos como pressuposto que a infância não é padronizável e nem modulada. Ela é fruto das condições genéticas, da maturidade que o tempo nos concede e principalmente das interações, das convivências,

da socialização que nos permitem experimentar, inferir conceitos, buscar soluções, levantar hipóteses e equilibrar-nos num constante aprendizado da vida. É na infância que a experimentação de novos desafios, investigação de outras situações prováveis e a construção dos improváveis constituem o intuito investigativo e criativo da criança. Isto a perseguirá por toda a sua vida, levando-a a aprender e apreender o mundo, absorvendo tudo aquilo que, ao longo de sua vida, levá-la-á a inferir e proceder de forma positiva na sua trajetória.

Estamos, então, a considerar que cada sujeito é único, tem especificidades próprias, cujo processo de aprendizagem será distinto. Na medida em que o sujeito é capaz de criar relacionamentos entre os objetos, a inteligência progride. Como demonstra Assis, ao abordar trabalho de Piaget, “é essa capacidade que faz a criança entrar no mundo da lógica, ou seja, do pensamento, do raciocínio que, no presente, consegue antecipar os fatos futuros e reconstruir os passados”. (ASSIS e ASSIS, 2010, p.46).

Uma das metas que devem ser previstas na educação infantil, fase latente aos questionamentos do conhecimento, é o favorecimento do desenvolvimento global da criança em todos os aspectos, sem que haja distinção entre os fatores: cognitivo, físico e sócio-afetivo. Para tanto, se faz necessário o contexto favorável desde o cuidar ao educar, para que cresçam crianças ativas intelectualmente e cada vez mais capazes de autorregulação.

Ao considerar a aprendizagem como um processo, legitimamos e respeitamos o tempo de cada um. Nele as evoluções serão consideradas e configurarão as avaliações dos alunos, assim, não haverá parâmetros. As crianças são diferentes. Suas especificidades são construídas a fim de lhes atribuir uma singularidade única. Neste sentido, as ações escolares não devem produzir o padronizável, porém, há uma tendência historicamente construída que nos encaminha a igualar as crianças e querer, ao final do ano, que todas estejam escrevendo seus nomes da mesma forma.

Assim, temos que ponderar como as posturas em sala de aula estão sendo alicerçadas, resgatando um ponto fundamental que nelas interfere diretamente: as políticas públicas. Estas, defendendo um ponto de vista, nortearão e indicarão como deverá ser o tratamento aos alunos, por meio de medidas legais, com seus documentos oficiais ou por intermédio de

cursos. É importante, então, ressaltar como se efetiva a intermediação entre normas oficiais e atuação docente para analisarmos como, possivelmente, os alunos da rede pública de ensino estão recebendo o atendimento.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Consideremos prioritariamente a margem excluída da sociedade, para que nosso discurso ganhe evidência, pois as mudanças se fazem mais pertinentes devido às injustiças, ao longo da história, quanto ao respeito a seu direito é tão legítimo quanto o de qualquer ser humano. Assim ressaltamos aqueles que historicamente foram marginalizados por não seguirem os padrões socialmente aceitáveis: negros, homossexuais, obesos, pobres, mulheres e os deficientes, cada um com sua especificidade. Beyer (2005) mostra-nos que a edificação da instituição escolar foi concebida em princípios segregacionistas. Desde a Grécia Antiga, mais especificamente Atenas e Esparta, criaram-se leis que defendem o genocídio das crianças *fracas*, tendo como padrão físico e intelectual a escala de normalidade daquele contexto. Na Idade Média as escolas eram restritas aos mosteiros; na Reforma Protestante alguns pensadores são adeptos de assassinato de crianças *monstros*; e até mesmo na Europa, com a obrigatoriedade escolar, a escola era sinônimo de ascensão da burguesia.

Desta forma, “a história é bem clara ao estabelecer uma cisão entre aqueles que, em determinado tempo histórico, não condiziam com os padrões normatizadores, assim nunca houve uma escola para todos” (BEYER, 2005, p. 13). A escola sempre foi para aqueles que, dentro de uma concepção histórica, econômica e cultural, representam a elite e pretendem distinguir-se dos seus demais. “Esta concepção se respalda em paradigmas educacionais que influenciam diretamente a formação do sujeito, pois estes conjuntos de ideias compartilhadas e defendidas por uma comunidade científica é que permearão a educação segregacionista.” (BEYER, 2005, p. 16).

O autor propõe-nos dois tipos de paradigmas relacionados à educação especial: um é o clínico-médico que realça as categorias médicas em detrimento das pedagógicas, nela busca-se a correção do indivíduo com base no padrão de normalidade que se almeja, este tipo de tendência

caracteriza-se fortemente por uma pedagogia terapêutica que aflorou entre os séculos XIX e XX.

Com a democratização do ensino, na década de 1970, ignoraram-se os conhecimentos desta nova demanda e suas formas de se relacionar com o conhecimento sistematizado. Esta nova demanda de alunos não atendia às exigências padronizadoras de ensino, pois advindos de camadas sociais subalternas, não tinham os requisitos considerados necessários. Como resultado deste fato, vários laudos médicos eram emitidos com alegações ligadas ao déficit de aprendizagem. A proposta de integração escolar é uma das implicações deste tipo de paradigma, pois funciona como uma válvula de escape tentando normalizar e padronizar as diferenças. Neste sentido, a escola não muda sua estrutura e tão pouco seu currículo, os alunos têm a tarefa de a eles se adaptar de acordo com a exigência escolar.

Ao contrário, o outro paradigma, cita Beyer (2005), é o aprimoramento da concepção crítico-materialista³, que resultará no *paradigma inclusivo*. Este defende a tolerância às diferenças e cultua a diversidade, proposta também defendida por Mantoan:

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 24).

Estes são os pressupostos básicos para entendermos a postura de educação inclusiva como condição para a mudança de paradigmas que, acima de tudo, são excludentes.

O contexto social, cultural e histórico inclui os estigmatizados numa marginalização decorrente de um eixo teórico-metodológico com bases capitalistas, em que se favorece o melhor, o campeão, o eficiente. Mas outros fatores também desencadeados são influenciados por esta concepção, dentre eles: a desinformação a respeito de aspectos marginalizatórios, a

³ Embasada na perspectiva marxista, segundo a qual os indivíduos concretos estão inseridos em um contexto social de relações e contradições, determinado pela infraestrutura, pelas relações socioeconômicas forjadas no processo de produção da vida material e social.

estrutura física da escola, a falta de compromisso e principalmente pré-conceitos enraizados em nossa cultura vitimada pela ignorância e pelo senso comum, que rotula e produz julgamentos qualitativos que, por sua vez, elabora e estrutura estereótipos e estigmas.

A abordagem foucaultiana em *Vigiar e Punir* (1987) remete-nos a uma reflexão de como a sociedade utiliza-se de mecanismos persuasivos e de vigilância para manter certo padrão de sociedade e comportamentos, e como estes mesmos mecanismos podem ser segregatórios para aqueles que divergem do modelo padrão. Muito destes mecanismos foram moldados de acordo com o momento histórico. O suplício foi uma das formas apontada pela sociedade do século XV e XVI, marcados por atos e castigos corporais que visavam ao condicionamento do corpo em detrimento da condição social. Foucault e suas abordagens sobre como e quais mecanismos de coação, vigilância e punição interferem na formação do sujeito, desenhando paradigmas excludentes, permite-nos relacionar e refletir mais profundamente como a segregação ocorre numa sociedade estruturada pelo capital, designando, às nossas escolas, a mera reprodução mediante a *docilização* do corpo, pela vigilância, punição, dominação, entre outros mecanismos.

Para Foucault (1987), assim como os hospitais, as prisões e os quartéis, as escolas exercem a mesma função social estipulada, desde a época do suplício, de doutrinar através da disciplina, da distribuição articulada no espaço, de receitas minuciosas a serem seguidas, do condicionamento do corpo. A escola desde cedo atrai os indivíduos compulsoriamente do seu reduto familiar e social de grande amplitude e os confina a um longo período de internamento para moldar condutas, disciplinar comportamentos e formar pensamentos.

Uma nova política foi melhorada desde a perspectiva do suplício, a fim de não mais haver uma insensibilidade no ato de punir, fragilizando ou destruindo os recursos vitais, conferindo maior racionalidade e cientificidade sobre o homem que se pune. Ao contrário dos suplícios, a escola impõe-se pela docilização dos corpos com uma vantagem social e política, pois torna o corpo produtivo, apesar de manipulável à punição social de forma minuciosa no decorrer de toda a vida do indivíduo, o que

fragiliza o homem, adequando-o à sociedade. Apesar de longa, a citação abaixo é de suma importância para nossa análise:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana e semana, de mês e mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma abordagem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo em uma série de casas; umas idéias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, no espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Nos dias atuais, o desenvolvimento infantil ainda pode ser concebido visando à não normalidade, o que reforça a busca por entender o que foge à regra, para a construção de estratégias que nivelem os sujeitos. Resultam desta postura as provas em larga escala construídas em âmbito federal, estadual e municipal, que estipulam notas de acordo com o desempenho do aluno, sem considerar os avanços individuais de cada aluno ao longo do processo de escolarização. Em outras palavras, as avaliações finais são universalizáveis, o padrão de um aluno é considerado o ideal para todos, desconsiderando a sua própria trajetória.

A preocupação com os modelos ou padronizações torna-se mais significativa e passível de questionamentos quando esses modelos são organizados por uma elite que nivela por cima, e exclui aqueles que não atingiram a meta consensual relativa a sua faixa etária.

2. AS ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante das considerações acima, esta pesquisa se fundamentou no direito universal e único que nos iguala: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996).

É na perspectiva da Educação Inclusiva que encontramos respaldo para desfrutar a igualdade de direitos e o respeito à diversidade. Ao longo dos anos, os estudos e aprofundamentos sobre o assunto têm garantido modificações nos padrões que melhor sustentam a dignidade humana e o direito universal.

Nas últimas décadas, muitas correntes de pensamentos, concepções e paradigmas elaboram e alicerçam-se a fim de construir uma escola mais humanizadora e igualitária, designada inclusiva, na tentativa de suplantar a retórica ineficaz.

A proposta de educação inclusiva traz uma mudança na perspectiva educacional, pois questiona as políticas e formas de organização do ensino não só de educação especial. Ela aponta erros na forma como se estrutura o currículo e como as relações interpessoais estão afastadas de princípios mais humanitários e humanizadores.

Mantoan (1999) aponta-nos que as escolas especiais são mecanismos de válvula de escape, pois, ao homogeneizar o ensino, agrupando os alunos em uma escala de igualdade em que os mesmos questionamentos e a mesma dificuldade são apresentados, restringem e limitam estas crianças às suas particularidades, sem possibilidade de entender o outro. Dessa forma, essas escolas estão em desacordo com a realidade social, pois a mesma é composta com base na diversidade e não na igualdade entre os homens. Assim, esses alunos ficam restritos ao conhecimento social com base em sua deficiência e não da complexidade da população da sociedade.

A tendência paradigmática que defende a integração escolar e a educação especial está em ruínas. Beyer (2005) e Mantoan (1999) consideram, cada um a seu modo, que a proposta de educação inclusiva e o paradigma que a alicerçam estão desafiando as estruturas escolares a novas perspectivas. É óbvio que toda e qualquer mudança gera atritos questionamentos e ressignificações, porque indica também modificação de postura, busca de novos conhecimentos e desarticulação de preconceitos. Para Mantoan (1999), esta crise de paradigmas é uma ruptura dolorosa e difícil, pois coloca em xeque o que pensávamos e como agíamos, assim é com alguns professores que preferem a continuidade da existência das

escolas especiais em que os segregados não induzam a mais trabalho ou a maior busca de conhecimentos.

Mas, esta transição um pouco dolorosa é passível de compreensão e inevitável que aconteça, quando muitos projetos e propostas indicam para uma escola que assuma a diversidade que a compõe e com ela trabalhe. Derrubar paradigmas segregacionistas significa suplantar vertentes ideológicas de querer categorizar as pessoas e qualificá-las em conformidade aos níveis preconceituosos, enquadrando-as em um padrão em que não perturbam a normalidade, estipulável por estereótipos socialmente elencados.

Uma das dificuldades que encontramos para uma perspectiva de uma educação inclusiva é o equívoco de achar que ela está apenas diretamente ligada à mudança de nomenclatura, adaptações de currículo, facilitação das atividades além de programas de reforço. A educação inclusiva é, na verdade, uma mudança de paradigma, de visão de ensino, em que as aulas expositivas são configuradas como pouco significativas.

Dessa forma,

[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo [...] Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes [...]. (RANCIÈRE, 2010, p. 23-24).

O professor que assume o compromisso de uma educação para todos deve considerar que ensinar sem exclusões ou exceções é descaracterizar-se como detentor do conhecimento, ao contrário, que acredite e adube a capacidade do aluno de buscar conhecimentos e inferir sobre os mesmos, intermediando essa relação para vencer obstáculos escolares.

Rancière (2010) desmistifica a concepção de que a capacidade só é dada para alguns e de que apenas o professor detém o conhecimento.

As coisas estavam, portanto, muito claras: não se trata aí de um método para instruir o povo, mas da *graça* a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. Basta anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso. Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignorava e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado,

de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicado. (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

Jacotot⁴ nos ensina que o preconceito e a discriminação antecedem a segregação, a diferenciação dos seres humanos quanto ao direito. A escola é muitas vezes, para estes estigmatizados, um veículo de inserção social. A criança estigmatizada é encapsulada por seus pais, como uma forma de encobrir e mascarar os apontamentos sociais e, quando o estigmatizado chega à idade escolar, a incompreensão gerará um despreparo com relação à rejeição social, ou o contrário, as informações sobre sua deficiência e a tomada de consciência de si e dos outros o auxiliarão a sofrer um impacto mais ameno com o todo social.

Além de considerar o professor como intermediador do processo de aprendizagem que auxilia o aluno a buscar os conhecimentos que lhes sejam significativos, devemos considerar que os programas didáticos devem ser elaborados segundo uma nova conduta, diferentemente das estruturas estanques e fragmentadas em disciplinas.

Gallo defende o currículo fundamentado na transversalidade e na capacidade rizomática, pois, “na medida em que o paradigma fechado paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.” (2003, p. 93).

Para o autor, o conteúdo rizomático é permeado por princípios de conexão entre si, sem que haja hierarquia. Outro princípio deste paradigma é o da cartografia, visto que, mapeando o rizoma percebe-se que ele pode ser acessado, pois remete à construção coletiva a partir da miséria vivida. Assumir um conteúdo transversal é permitir transitar “pelo território do saber como as sinapses pelos neurônios[...]” (GALLO, 2003, p. 96). Este, então, seria como uma matriz da mobilidade por entre as ramificações do rizoma, sem verticalismos ou horizontalismos.

Dessa forma, o conteúdo é organizado pelo aluno, raiz do rizoma, porque é significativo e cria as suas ramificações segundo os seus

⁴ Rancière, em *O mestre Ignorante* (2010), narra a surpreendente aventura intelectual vivida por Joseph Jacotot, intelectual ativo na época da Revolução Francesa, exilado nos Países Baixos por causa da restauração da monarquia. Na Universidade de Louvain vive uma experiência, como professor, que mudará para sempre sua concepção de educação e sua concepção do processo de aquisição de conhecimento.

questionamentos, suas potencialidades de argumentar em diferentes aspectos do tema a ser questionado, não se limitando às especificidades de cada disciplina. Novas ações pedagógicas também redirecionarão o projeto da escola para que incidam não apenas na postura do professor ou nos conteúdos, mas respinguem na reformulação avaliativa, que considere o processo e não o final de uma trajetória. A avaliação quando respaldada nas especificidades da criança é, por si só, um grande avanço na perspectiva inclusiva porque admite que todos somos diferentes, não ao assimilar conhecimento, pois a capacidade é dada a todos, mas a elaboração será organizada de acordo com o que é significativo e as experiências vividas por cada sujeito e, assim, assumem o papel de estímulo. Em relação à avaliação, valoriza-se o fato de que o professor pautar o seu trabalho com base na avaliação diagnóstica, para fundamentar a verificação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno por meio de uma avaliação formativa, portanto esta avaliação não deve ser pautada nas avaliações classificatórias.

De acordo com Morin (2001), um novo paradigma educacional se dá quando a proposta de conhecer um objeto e pensar sobre ele está associada ao contexto no qual o sujeito está inserido. O paradigma educacional, atualmente, arraiga-se em pressupostos capitalistas de divisão do trabalho e na hiperespecialização profissional por parte do professor. O saber no mundo complexo transforma-se em frações do problema, dificultando a compreensão do objeto em sua amplitude. Com a hiperespecialização do saber fica difícil entender os problemas particulares, pois não se conhecem os seus contextos.

Assim o currículo deve ser repensado com base no critério de que todos os homens são diferentes. O que constitui uma das características da perspectiva da educação inclusiva.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Atualmente a preocupação com a educação inclusiva tem aguçado vários âmbitos da sociedade. A Prefeitura de São Paulo tem demonstrado uma grande preocupação com a educação inclusiva, seja por programas vinculados a outras esferas políticas ou pela intervenção direta com professores e programas associados.

Em uma de suas ações, distribuiu para cada professor livros com orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem na área de LIBRAS e Língua Portuguesa para pessoas surdas (*Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: libras*⁵; *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*⁶), e referenciais sobre avaliação de aprendizagem na área da deficiência intelectual (*Referencial sobre a avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*⁷). O último documento considera a avaliação um indicador de avanços do aluno, respeitando o seu ritmo e especificidade:

Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro [...]. (SÃO PAULO, 2008c, p. 31).

A avaliação na perspectiva inclusiva assume o papel de acompanhar e registrar as evoluções deste aluno, em específico, sobre suas competências em articular meios e conteúdos acadêmicos para resoluções de problemas. Não se trata, como mencionamos anteriormente, de nivelar ou padronizar um índice esperado e sim considerar seus progressos.

Neste documento, a terminologia para tratar a avaliação da aprendizagem na área de deficiência intelectual traz consigo não só uma mudança conceitual, mas de perspectiva de concepção de retomada de posturas antes doutrinadas por uma escola não inclusiva. Nesta perspectiva, a maneira como se compreende e apreende a deficiência intelectual nos âmbitos sociais e educacionais são considerados de acordo com as singularidades da criança, a fim de que se desenvolvam propostas

⁵ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008a.

⁶ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008b.

⁷ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008c.

educativas nas quais o sujeito, com deficiência intelectual, seja participante do processo e atuante no seu contexto social.

Devemos concentrar os esforços na busca de alternativas de participação e aprendizagem destes alunos nos ambientes comuns da escola regular, mudar a história educacional da área da deficiência intelectual e possibilitar trajetórias inclusivas. (SÃO PAULO, 2008c, p. 44)

O perfil de professores com uma perspectiva inclusiva tem sido objeto de seleção nos concursos públicos que privilegiam e dão destaque a perguntas com relação à atuação do professor frente ao aluno com deficiência.

O embasamento legal da Prefeitura Municipal de São Paulo está pautado nas seguintes leis e documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) Lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência (1989; Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (2004), entre outras. Dos documentos internacionais, destacamos: Declaração de Salamanca (1994); Convenção de Guatemala (1999); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); Carta para o Terceiro Milênio (1999).

Tanto a LDB quanto o Plano Nacional de Educação Especial (2001) defendem a inclusão e a condição de que, desde a educação infantil até o aperfeiçoamento profissional, deve-se acompanhar e propiciar o desenvolvimento destas crianças e jovens inclusive e prioritariamente em classes regulares, legitimando o direito de educação para todos.

Destacamos, dentre as várias portarias, resoluções e decretos que respaldam a educação no município de São Paulo, numa perspectiva inclusiva, a Portaria nº 5718/04 da Secretaria Municipal de Educação, pois trata da política de atendimento das crianças e adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino e dá providências sobre a criação do *Centro de Apoio e Formação à Inclusão* (CEFAI) e sua atuação na educação. O CEFAI consiste numa dessas ações de política pública voltadas à educação inclusiva.

4. A PROPOSTA DA EQUIPE PEDAGÓGICA DO CEFAl

Os investimentos em uma educação inclusiva em todo o município de São Paulo têm se ampliado nos últimos anos. Desde o ano de 2004, quando a portaria regulamentadora do CEFAl foi homologada, o município tem realizado cursos para os professores da rede, a fim de formar especialistas em atendimento educacional. A princípio os cursos se concentravam somente numa especialização em uma área específica: intelectual, física, auditiva e visual e os professores se especializaram nas diversas deficiências, buscando aquela com a qual mais tinham afinidade para formar a equipe de *Professor de Acompanhamento e Apoio à Inclusão* (PAAI), tendo como núcleo o CEFAl. Atualmente, os cursos estão articulados a outras esferas políticas, ao âmbito nacional, por exemplo, mediante cursos de especialização em atendimento educacional com uma nova perspectiva que será abordada oportunamente.

Nas perspectivas atuais, tais ações já têm demonstrado impacto efetivo nas unidades escolares, pois a discussão não se limita mais à esfera de adaptações, sejam elas estruturais, intelectuais ou procedimentais. Estas ações não se restringem a um paliativo, como a postura de um governo que contrata uma empresa especializada no assunto para fazer uma consultoria para a educação escolar municipal. Os profissionais da própria rede de educação municipal estão sendo capacitados para desenvolver essa atividade e este detalhe é bastante significativo, pois uma empresa contratada presta o serviço por um tempo determinado em contrato, portanto, sujeito à desarticulação política e ao mandato do prefeito, não ocorrendo, portanto, a incorporação do debate a atitudes pedagógicas inclusivas em longo prazo.

Com a formação dos professores efetivos do município há a criação de uma cultura de educação inclusiva em longo prazo, pois independentemente da alternância do poder político, representado pelo cargo de prefeito, poderá prevalecer a discussão de uma educação inclusiva, pois os profissionais permanecerão na rede municipal.

Para a efetivação de uma política pública de educação inclusiva são imprescindíveis o acompanhamento e registros contínuos, para que se estabeleça uma relação com objetivos e metas estipulando procedimentos adequados para uma educação inclusiva exitosa.

Outra medida que está associada ao trabalho do CEFAl são as *Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão* (SAAs). Estas servem de apoio para o desenvolvimento das aulas nas salas regulares, pois desempenham um acompanhamento individual, fora do horário de aula do aluno, com pelo menos duas horas semanais, ou de acordo com a necessidade do aluno.

Atualmente, as pesquisas e políticas públicas apontam para o Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista que este profissional estará atento a todas as especificidades da criança, acompanhando seus progressos e construindo um plano de desenvolvimento individual de trabalho com o aluno, ações presentes em alguns momentos nas SAAs.

Uma das atribuições do atendimento educacional especializado consiste em distinguir os diferentes âmbitos que interferem no processo de escolarização do aluno com deficiência: estado ou município, escola, família, professor(a) da sala regular e professor(a) de atendimento educacional especializado, no intuito de identificar dificuldades e atribuir competências específicas a cada instituição. Disto dependerá a eficácia do atendimento individualizado a ser elaborado para cada aluno.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado tem como perspectiva uma educação inclusiva que entende a criança como um ser único, singular em seus avanços, possibilitando a ação do docente na sala regular, por meio de orientações e um trabalho específico com o aluno.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: CAMINHOS NEM SEMPRE LINEARES

Para verificar a concepção e a compreensão de educação inclusiva e a prática pedagógica do CEFAl, foi agendada entrevista com a PAAI Especialista em Deficiência Física, no dia vinte cinco de novembro de 2011, no espaço da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) do CEFAl. Como na data e horário solicitado, esta especialista atendia a uma emergência em reunião, atenciosamente, uma das funcionárias encaminhou-nos para falar com a coordenadora do CEFAl de Itaquera.

Enquanto aguardava a PAAI A para ser entrevistada, outra PAAI, doravante PAAI S, indagou o motivo de nossa presença e, à pergunta se

gostaria de conceder uma entrevista para nossa investigação, respondeu afirmativamente. Esta, com cortesia e atenção, respondeu positivamente e prontamente iniciamos a entrevista. Gentilezas que não encontramos em outras diretorias, quando solicitadas as entrevistas.

Explicamos a finalidade da entrevista, no sentido de coletar dados com a equipe pedagógica do CEFAl, para investigar suas concepções e propostas para uma educação inclusiva. Ressaltamos a estrutura da entrevista em dois blocos de perguntas semiestruturadas, uma pertinente à situação profissional e a outra com relação a sua atuação profissional com as crianças, solicitando permissão para gravá-la em áudio. Não havendo dúvidas sobre o caráter científico do nosso trabalho, a PAAI S concedeu-nos a entrevista, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista forneceu-nos alguns dados relevantes. A subprefeitura de Itaquera tem registrado, em seu site, 243 escolas. Destas, 96 são de Educação Infantil e 31 de Ensino Fundamental, registrando um total de 59.195 alunos matriculados. Apenas três PAAIs atuam no CEFAl de Itaquera, duas com especialidade em deficiência intelectual e uma com especialidade em deficiência física, deixando claro que essa atuação não está de acordo com a especialidade de cada uma, mas com a necessidade da escola solicitante.

Na entrevista realizada com esta PAAI de Itaquera, especialista em deficiência intelectual, integrante e responsável pela assessoria do CEFAl, a mesma relatou que sua especialização não garante uma educação inclusiva, pois para ela:

Então, é através de leitura, é tão abrangente, né, a questão da inclusão, de tudo que você tem que saber, eu acho assim coisas básicas sobre formação do ser humano, né... nem muito específico quanto à deficiência eu acredito, eu não acredito muito que é necessário essa coisa específica da deficiência para tratar da criança. Eu acho o trato diferenciado, essa disponibilidade do trabalho é meio caminho andado. Eu não acredito em uma coisa específica, numa especialização, e eu tenho essa especialização, eu percebo que isso não é o mais importante. (PAAI S)

É possível considerar que tal afirmação seja semelhante à argumentação das principais teorias sobre educação inclusiva, como compartilha Mantoan (2011), por exemplo, e que há uma relativa

influência na sua postura profissional, portanto com desdobramentos na prática pedagógica das unidades escolares, bem como nas ações da direção, coordenação, professores e dos alunos de maneira geral.

A PAAI **S** expõe suas atribuições ao afirmar: *“A gente observa, faz encaminhamento, projeto pedagógico individual, por exemplo, juntamente com os alunos ... professores ... adequação curricular desses alunos em horário de JEIF dos professores.”*. Neste caso, sua aproximação com o aluno é mínima, limita-se à observação e encaminhamentos, seu contato direto é apenas com o professor da classe.

Há de se considerar que a atuação profissional é precária e constitui-se um dos desafios da educação inclusiva a falta de profissionais. De acordo com essa entrevista, percebemos que o trabalho do PAAI se dá principalmente em duas grandes áreas: orientações para os profissionais da educação que atendem os alunos com deficiência e acompanhamento desses alunos. Conforme as palavras da PAAI **S**, levanta-se uma frente preferencial na qual elas atuam, primeiramente com os professores e escolas que atendem uma criança com deficiência. A PAAI **S** também nos relatou que sua atuação não se restringe às crianças com deficiência intelectual, assim, quando ela é responsável por um aluno que não é de sua especialidade, suas dúvidas são compartilhadas com outra PAAI, por nós denominada **A**, no estudo do caso. A PAAI **S** confidenciou que a média de alunos atendidos é de três por escola: nas escolas com Ensino Fundamental chega a haver dezoito alunos e há centros de Educação Infantil sem nenhum caso. Assim, sua atuação está diretamente ligada a vinte e seis escolas.

O atendimento acaba sendo por escolas e não necessariamente por aluno com deficiência, para que sejam criados vínculos que auxiliarão em orientações posteriores. Uma das maiores dificuldades encontradas pela entrevistada é o trabalho de convencimento dos profissionais envolvidos com a criança, que acham que tais alunos deveriam estar restritos às instituições especializadas:

*Ah... eu acho que ... dificuldade [longa pausa] ... um trabalho de convencimento que as vezes é meio cansativo, tem que convencer as pessoas acreditar que o local dele é lá, porque algumas pessoas ainda acham que o atendimento especializado, né, segregado, é ainda é o local adequado, mas o procedimento não é esse as vezes. (PAAI **S**)*

A PAAI **A**, indagada sobre os avanços observados mediante sua intervenção, nos relatou o seguinte caso:

*Um aluno autista, na EMEI [...], logo que nós chegamos na EMEI para fazer a observação, uma situação muito difícil desgastada entre a família dele, uma criança extremamente agressiva, um comportamento agressivo não do autismo, fazemos uma mediação entre a escola, a família, para você ver a atuação nem foi em frente a criança, mas só foi uma atuação frente a essa situação desgastada, entramos com orientação com a professora, ela se sentiu mais confiante, frente ao aluno né [...] Na EMEI, ele tinha, a professora conseguiu saber que ele gostava muito de música, de samba, então ela entrou com isso dentro da sala de aula, e aí despertou nele um interesse muito grande, e ele conseguiu uma relação com ela de valor, que antes ele não tinha, isso foi no começo do ano. (PAAI **A**)*

Ao considerar a importância de seu trabalho, a PAAI **A** apontou como essencial a orientação ao professor que se sente inseguro e ressaltou: “... porque o PAAI é a voz do professor especialista... então é o mais importante de tudo, não é nem o trabalho com o aluno, mas é o trabalho com o professor, com a equipe técnica e com o professor, acho que é só”.

Diante da entrevista, percebemos que a equipe do CEFAl de Itaquera tem como pressuposto fundamental de sua atuação pedagógica o princípio que todos os alunos têm direito à educação, independentemente de sua situação mental e física; para isso, os membros da equipe procuram desenvolver um trabalho que viabilize o atendimento a todas as unidades escolares sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino da Subprefeitura de Itaquera. Dessa forma estas profissionais dividiram entre si as 127 escolas, no entanto, atendem essencialmente às escolas que possuem alunos com algum tipo de deficiência, assim pudemos compreender o motivo pelo qual a nossa entrevistada PAAI **S** tem a responsabilidade de acompanhar vinte e seis unidades escolares.

O trabalho que ela desempenha com as unidades escolares é individualizado, pois depende da situação da escola, da comunidade escolar, dos professores, da direção e do aluno com deficiência. A sua atuação central está em observar o aluno e a comunidade escolar como um todo, oferecendo orientação à escola e orientando os encaminhamentos necessários para a otimização da inclusão deste aluno no sistema de ensino com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE ESTUDO

A princípio formulamos, dentro dos vários questionamentos que tínhamos frente à temática da educação inclusiva, pontos sensíveis para responder nossas questões. Uma das formas que encontramos foi pensando na proposta do CEFAl, um núcleo relativamente novo que tem como proposta uma tendência de reflexão atinente às discussões mais recentes sobre educação inclusiva. Este ponto chamou-nos a atenção e estimulou-nos a averiguar como, na atualidade, o assunto educação inclusiva tão difundida nas últimas décadas está sendo absorvido frente às novas demandas sociais.

Pudemos observar, mediante pesquisa bibliográfica e documental, bem como pelas entrevistas, que o trabalho do CEFAl garante o que na prática acontece como um trabalho individualizado, ou seja, há uma preocupação com a integridade do ser humano. Não podemos dar assessoria para as crianças com necessidades educacionais especiais levando em conta somente o aspecto terapêutico, ou pedagógico, as peculiaridades devem ser pensadas quanto ao indivíduo em sua totalidade.

Ainda que o trabalho do CEFAl seja restrito, há um acompanhamento da escola, dos pais, dos alunos ou da comunidade que requisita a sua intervenção. Ainda que não atenda a toda a comunidade escolar da Coordenadoria de Itaquera, suas intervenções estão ligadas, em parte, a novo paradigma escolar, aquele que favorece a valorização da diferença, pressuposto caro ao pensamento de Mantoan (2011), consultora do projeto que desencadeou a criação do CEFAl.

A mudança de paradigma se configura no momento em que se repensa o currículo como um todo, atingindo alunos com ou sem deficiência, prática esta verificável na fala da PAAI S e em sua atuação, pois as orientações, intervenções e redirecionamentos estão seguindo essa lógica, conforme pudemos ver explicitada na entrevista concedida.

No entanto, percebemos que a efetivação de uma educação inclusiva só é possível em longo prazo, pois são imprescindíveis as modificações de conceitos, pensamentos, mentalidades, posturas e práticas. O CEFAl é uma entidade que tem essa função, como percebemos pelo depoimento da PAAI A, todavia seu trabalho somente se efetivará

completamente quando um maior número de profissionais da educação e da sociedade discutir e praticar uma ação social de inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Se, de maneira geral, por um lado, não temos uma educação escolar efetivamente inclusiva; por outro, o Município de São Paulo, por meio do CEFAL, tem construído as bases para a formação de profissionais da rede municipal de ensino para a reflexão de uma prática pedagógica inclusiva. Estes permanecerão difundindo por toda a rede os conhecimentos acumulados sobre a educação inclusiva, criando, de fato, os alicerces de uma escola inclusiva e de uma sociedade que respeita, valoriza e convive com os cidadãos portadores de necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (Org.). *PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil*. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2010.
- AXLINE, V. M. *Dibs: em busca de si mesmo*. 17. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Brasília: MEC: 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC, 1997
- _____. *Constituição Federal: Educação Especial*. Brasília: MEC, 1988
- _____. *A Convenção da Guatemala*. Brasília: MEC, 1999
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Educação Especial. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- _____. *Portaria n 1793/94 – Formação de docentes*. Brasília: MEC, 1994.
- _____. *Decreto nº 2208/97 – Diretrizes para Educação Especial*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Resolução CNE/CEB n 02/01*. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Recomendações Nacionais e Internacionais: Carta do Terceiro Milênio*. Brasília: MEC, 1999.
- CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Aprovada em 9 de setembro de 1999 Londres/Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- CONVENÇÃO DA GUATEMALA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Aprovada em 8 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais/doc-convencao-da-guatemala-2001/view>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Aprovada na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva

, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em 16 jun. 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.. Teacher's education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. Número spéciale. (p.52-54). Colloque Recherche Défi 1999. Montréal/Québec, Canadá, 1999.

MORIN, E. *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Educação Especial, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: 16 jun.2011.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÃO PAULO (Município). Decreto n° 45.425, de 18 de outubro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 de outubro de 2004.

_____. Decreto n° 45.652, de 23 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 24 de dezembro de 2004.

_____. Portaria n° 5.718 de 17 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 18 de dezembro de 2004.

_____. Portaria intersecretarial n° 22, de 10 de Dezembro de 2004. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 11 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre a avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental*: libras. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação infantil e ensino fundamental: língua portuguesa para pessoa surda*. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108700/Default.aspx>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO NO MUNICÍPIO DE GURINHÉM/PB

Welita Gomes de Almeida¹

Cristiane Moço Canhetti Oliveira²

INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva se configura em uma questão social e política marcante no cenário brasileiro nos últimos anos, especificamente no âmbito dos sistemas de ensino. Em termos legais, a proposta da Inclusão está respaldada desde a Constituição de 1988, a qual apresenta idéias de uma educação, independente de etnia, religião, classe social, deficiência, orientando para ações pedagógicas adequadas as necessidades educacionais dos alunos, bem como define atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

¹ Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, SEDUC, Gurinhém, PB, Brasil; welitaalmeida@gmail.com

² Professora Assistente Doutora do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, SP, Brasil; criscanhetti@gmail.com

Esses princípios estão contemplados na Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Capítulo V, e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP cujo objetivo é promover “o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, sendo complementada pelo atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 1)

O movimento da Política Nacional de Educação Inclusiva está direcionado à escola pública, tendo em vista a necessidade de medidas de adequação curricular, acessibilidade, preparação dos professores e apoio especializado, de modo que atenda as necessidades educativas dos alunos, estimule o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem.

Há um consenso entre estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação de que a inclusão não significa pura e simplesmente ‘incluir’ os alunos com deficiência nas classes regulares, mas oferecer condições para esse acesso, em termos de estrutura física e arquitetônica, em metodologias, formação dos professores, comunicação, atitudes de conscientização, etc. Isso implica em “mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 16).

Nesta linha, o aporte teórico da pesquisa está ancorado em produções que versam sobre as práticas de Educação Inclusiva em contextos escolares (ALVES; DUARTE, 2011; BAPTISTA, 2006; BATISTA, 2011; DE VITTA ; DE VITTA, 2010; ABE ; ARAÚJO, 2010; MARINS ; MATSUKURA, 2009; MELO ; FERREIRA, 2009). E a análise sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva é traçada a partir de autores que problematizam o discurso oficial e confrontam com as práticas educacionais existentes (KASSAR, 2010; FERREIRA; FERREIRA 2004; DORZIAT, 2010).

A discussão sobre a Educação Inclusiva deve ir além do discurso oficial, adentrando as questões mais específicas da educação, e propriamente das condições das escolas, da realidade dos sistemas educacionais. Segundo Marins e Matsukura (2009), a execução das demandas do governo e das políticas públicas de abrangência nacional, a exemplo da política

de Educação Inclusiva, enfrenta muitas dificuldades para se efetivar, considerando que as regiões possuem diferenças socioeconômicas, culturais e principalmente políticas, as quais tendem a exercer influência nas formas de compreensão e efetivação das políticas educacionais.

Para Batista (2011), muitos municípios brasileiros enfrentam dificuldades quando se trata da gestão de políticas relativas à Educação Especial, uma vez que fazem adesão a programas de oferta de materiais e serviços, como as salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado em escola regular, em contrapartida, nem sempre estão organizadas para a instituição do serviço. Conforme o autor, a adesão ao programa de sala de recursos é apenas o início de um longo processo, pois cabe ao município “contratar os profissionais qualificados ou investir na formação de integrantes de seus quadros, além do delineamento pedagógico que deverá inserir esses serviços nos projetos político-pedagógicos das escolas” (BATISTA, 2011, p. 69).

Outro aspecto ligado diretamente à efetivação da política de Educação Inclusiva nos sistemas de ensino público refere-se à acessibilidade: arquitetônica, curricular, pedagógica, entre outras. Sobre essa perspectiva, Melo e Ferreira (2009) aponta para importância da organização do espaço escolar, tanto do ponto de vista do espaço físico, como da organização pedagógica (materiais escolares, mobiliários adaptados e recursos pedagógicos). Para os autores que discutem sobre a inclusão das crianças com deficiência física, esses fatores organizacionais são fundamentais para garantir a independência e autonomia das crianças, a ponto de que na medida em que não oferecem condições necessárias às crianças, estas tendem a enfrentar dificuldades em sua relação com o meio e aquisição de aprendizagem.

Somada a essas questões, emerge ainda a formação docente como fator necessário para efetivação da inclusão em sala de aula. De acordo com Abe e Araújo (2010, p. 294) “não é suficiente que o professor tenha uma boa formação acadêmica e conhecimentos específicos a respeito das deficiências; é necessário que o professor seja sensibilizado à observação do desempenho do aluno frente às demandas ambientais colocadas pela escola”.

Diante deste cenário, pode-se evidenciar a importância da realização de estudos e pesquisas sobre a efetivação da Educação Inclusiva em escolas da rede municipal, considerando o fato de que são relativamente poucos os municípios brasileiros que contam em sua rede de ensino com a oferta deste serviço.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as ações e desafios da Secretaria Municipal de Educação de Gurinhém-PB, com vistas à oferta da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa consistiu em trazer contribuições para a organização dos sistemas de ensino, na tentativa de auxiliar os gestores para a implantação da Educação Inclusiva, o funcionamento das salas de recurso multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado.

DISCURSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este tema tem por finalidade abordar os discursos oficiais da Política Nacional de Educação Inclusiva a partir dos documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). No entanto, para além do discurso oficial, ressaltam-se as questões práticas, ou seja, os desafios para a materialização da educação inclusiva.

Levando em consideração o contexto histórico, observa-se que treze anos após a publicação da LDB 9.394/96, algumas mudanças no sentido de uma educação inclusiva foram se realizando na Educação Especial brasileira, no entanto, essas mudanças têm se constituído notadamente em termos de legislação. É consensual entre pesquisadores e estudiosos que o processo de inclusão no Brasil avançou muito no sentido dos textos legais e da própria política educacional, contudo, existem questionamentos quanto à efetivação, o diagnóstico da educação inclusiva, ou seja, os resultados das experiências que estão sendo realizadas.

A Política Nacional de Educação se caracteriza pela proposta de inclusão baseada em acesso, participação e aprendizagem das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação nas classes regulares e atendimento educacional especializado em turno inverso ao da classe regular. Para isso, orienta as escolas a promover respostas às necessidades dos alunos, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Conforme vemos, essa política destaca a Educação Especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008, p. 15), sendo oferecida nas turmas comuns do ensino regular e complementada através do atendimento educacional especializado, cuja função seria “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi regulamentado em 2008, pelo Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro, o qual destaca que “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” (Art. 1º, p. 1) O decreto assinala que o Ministério da Educação prestará esse apoio técnico e financeiro através de ações voltadas à oferta do AEE, assim previstas no artigo 3º:

I - Implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

III - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

IV - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e

V - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (2008, p.1.

Além do decreto citado, o Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Educação - CNE e a Câmara de Educação Básica - CEB publicou a Resolução nº 4, de Outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. (BRASIL, 2009) O referido documento especifica que o AEE tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (2009, Art. 2º, p. 1).

O desenvolvimento da política no país é fomentado a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com as secretarias estaduais e municipais. Os principais programas são: Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa Escola Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC na Escola).

De modo geral, estes programas e ações tem tido alcance em contextos educacionais específicos, mas, é preciso considerar que em grande parte dos sistemas educacionais, esta política vem se desdobrando a passos lentos, mediante as dificuldades dos estados e municípios e, especialmente, das escolas.

Conforme visto, o Brasil encontra-se em um patamar elevado quando se trata de legislação, mas, isso não garante as mudanças almejadas para o campo de educação.

O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram e nas quais os personagens, o jeito de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ou textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado (SKLIAR, 2001 apud FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 35).

De acordo com os autores, as mudanças legais trazem um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência, isso porque esse tipo de imposição legal tende a gerar resistências entre os profissionais que atuam no contexto escolar, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola.

Kassar (2010) ao analisar a Política de Educação Inclusiva no cenário brasileiro evidenciou a matrícula em classe comum, atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e formação de professores através da modalidade à distância. Contudo, a autora constatou que embora sejam identificados avanços em diferentes escolas quanto a Política de Educação Inclusiva, “o cotidiano das salas de aula ainda nos aponta problemas que historicamente parecem persistir”, (KASSAR, 2010, p. 143) o que conseqüentemente tende a comprometer a qualidade do ensino oferecido a todos os alunos e, demasiadamente aos alunos com necessidades especiais.

Assim, postula-se que questões reveladoras das práticas e dos contextos das escolas precisam vir à tona, tais como: acessibilidade arquitetônica das escolas, o currículo, as práticas pedagógicas, a avaliação, a aprendizagem dos alunos, o tipo de serviço que é realizado no atendimento educacional especializado, a forma como os professores estão sendo preparados para atuar nas classes de AEE, a concepção dos familiares no processo de educação dos filhos, etc.

De acordo com Dorziat (2010), além do direito de todas as crianças estarem na escola, é de suma importância assegurar a promoção do ensino. A ideia defende a educação como um direito de todos, mas aponta para a importância do questionamento dos discursos oficiais, quando pensamos em educação, especificamente em Educação Inclusiva, dado a grande proporção que esta tem adquirido nos últimos anos, com o propósito de oferecer educação para as pessoas com deficiência.

Não há dúvida que a escola, enquanto lugar de convivência social entre as pessoas de diferentes constituições biológicas, étnicas, religiosas, de gênero, de classe, etários etc, tem potencialidade para se constituir em espaço democrático e cidadão, uma vez proporcionadas condições adequadas (DORZIAT, 2010, p. 117-118).

Mesmo diante destas reflexões a respeito das disparidades entre as leis e as práticas vivenciadas nas escolas, não se deve deixar de ressaltar que os registros legais dos últimos anos no Brasil são importantes instrumentos para assegurar a continuidade nas políticas públicas em Educação Especial, “não se perdendo de vista que existe um caldo de movimentos sociais que apoiados pela legislação criam possibilidades de novas reflexões e práticas que forcem a busca de superações” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 36).

Assim, Baptista (2006) postula sobre as mudanças necessárias para a inclusão educacional, relacionando a ampliação dos sujeitos incluídos em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola.

As mudanças necessárias transcendem o nível da didática e, segundo acredito, exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/ aprender. Tais mudanças exigem investimentos contínuos e dependem, em grande parte, da existência de projetos político-pedagógicos que dêem suporte às mudanças legislativas, as quais se ocupariam da criação de normas de escasso valor, se tomadas como obrigação pura e simples (BAPTISTA, 2006, p. 91)

Diante do exposto, percebe-se que a efetivação da política de Educação Inclusiva nas escolas regulares é um processo lento e cheio de barreiras, mas essas barreiras sejam elas conceituais, atitudinais e político-administrativas, precisam ser identificadas e removidas. Dirigindo o olhar para as pessoas com deficiência, entende-se que estas devem ser não só incluídas nos diferentes espaços e situações de convivência na sociedade, mas serem aceitas e respeitadas em suas diferenças, limitações, necessidades e particularidades, compreendendo que incluir não se constitui apenas em acesso a escola e mera permanência em sala de aula, mas, o direito de participação e aprendizagem efetiva.

MÉTODO

A referida pesquisa foi gerada a partir dos estudos vivenciados durante o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, promovido pela Universidade Estadual de São Paulo UNESP/Marília, em parceria com o MEC/SEESP, durante o período

de 2010 a 2011. Para tanto, optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa, cuja abordagem busca extrair os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Parecer CEP Nº 0272/2011. Ressalta-se que todos os critérios éticos foram seguidos respeitando a Resolução 196/96 que versa sobre Ética em Pesquisa com seres humanos do CONEP.

Inicialmente foi solicitada a autorização da Secretaria de Educação do Município para a realização da pesquisa, e, posteriormente, foi feita a visita ao campo de pesquisa, bem como o contato com os sujeitos participantes, os quais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa.

PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram selecionados a partir da Secretaria Municipal de Educação de Gurinhém - PB. Os requisitos de inclusão dos participantes foram: ser membros da equipe pedagógica da Secretaria de Educação que atuam em escolas da rede municipal, ou diretores de escolas da rede municipal que atendem alunos com deficiência no Ensino Regular.

Foram selecionados (02) dois supervisores educacionais da Secretaria Municipal de Educação e (05) cinco diretores de escolas da rede municipal, os quais concordaram em participar do estudo. Os participantes foram informados sobre o projeto por meio de uma carta de apresentação de pesquisa e do termo de consentimento livre e esclarecido, a qual expressa o título, objetivo, procedimentos, cronograma de coleta de dados, dados do pesquisador e orientador e orientação para os sujeitos da pesquisa.

A caracterização dos participantes é apresentada no *Quadro 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa*, com a codificação (P), referente ao vocábulo “participante”, seguida de um número de identificação, com o objetivo de manter as identidades preservadas e cumprir com os padrões éticos que fazem parte da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa

Participante	Gênero	Idade	Formação	Cargo/ Função	Tempo de atuação no cargo
P1	F	NI	Pós-Graduação Latu Sensu	Supervisora Educativa	2 anos
P2	M	35	Graduação	Coordenador Pedagógico	6 anos
P3	F	37	Graduação	Diretora Escolar	2 anos e 10 meses
P4	F	41	Pós-Graduação Latu Sensu	Diretora Escolar	7 anos
P5	F	32	Pós-Graduação Latu Sensu	Diretora Escolar	2 anos e 03 meses
P6	M	31	Graduação	Diretor Escolar	3 anos
P7	F	47	Graduação	Diretora Escolar	7 anos

Legenda: P = participante; NI= não informado.

A seleção das escolas foi realizada com base no relatório do Educasenso (MEC/INEP, 2011) referente ao número de alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/ Superdotação, matriculados nas escolas do município. De acordo com o relatório, o município aludido mantém um total de nove escolas com alunos incluídos, sendo uma da rede privada e oito da rede pública municipal, da qual foram selecionadas uma amostra de cinco escolas para compor o campo de pesquisa, considerando o tempo disponível para a coleta de dados em área urbana e área rural, bem como a disponibilidade e o interesse da escola em participar da pesquisa. A caracterização das escolas pode ser vista no quadro 2.

PROCEDIMENTOS

Para a realização da pesquisa utilizou-se levantamento de documentos legais, levantamento e revisão bibliográfica e pesquisa de campo. O instrumento utilizado para coleta de dados em campo foi o

Quadro 2: Caracterização da Secretaria Municipal de Educação e escolas da rede municipal de Gurinhém/PB

Instituição	Total de alunos	Nº alunos com deficiência	Localização
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Gurinhém	2.396	47	Rua Gov. Flávio Ribeiro, 233, Centro.
EMEF Serafina Ribeiro	527	17	Rua Humberto Lucena, 100, Centro.
EMEF Flaviano Ribeiro Coutinho	240	09	Rua Cônego José Maria Mesquita, Centro.
EMEF Severino F. Correia	61	01	Sítio Manecos II, Área Rural.
EMEF Anália Arruda da Silva	143	06	Sítio Urucú, Área Rural.
EMEF Pe. José Maria Mesquita	197	01	Sítio Manecos I, Área Rural.

questionário estruturado aplicado individualmente aos participantes durante os meses de setembro e outubro de 2011. Os questionários foram entregues aos participantes na instituição, e estes foram orientados quanto às questões e prazo de 10 dias para a entrega.

A organização das perguntas dos questionários partiu de eixos dentro da temática de pesquisa, utilizando-se tanto de questões fechadas como abertas, possibilitando o posicionamento do entrevistado de modo mais aprofundado sobre determinadas questões. Foram elaborados dois tipos de questionários, para ser aplicado aos membros da Secretaria Municipal de Educação (com questões mais específicas das ações realizadas pela secretaria) e questionário destinado aos diretores escolares (com enfoque particular na organização das escolas).

A análise dos dados coletados nos questionários tem como base os documentos oficiais, bem como o aporte teórico, de modo que esses dados foram confrontados e discutidos, permitindo uma análise mais detalhada do objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados com base nos temas abordados nos questionários de pesquisa. Neste sentido, o texto está organizado em dois blocos: A Secretaria Municipal de Educação frente à Política de Educação Inclusiva e Organização das escolas da rede municipal para efetivação da Educação Inclusiva.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FRENTE À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando o primeiro questionamento apresentado à Secretaria de Educação sobre a organização do sistema educacional do município com base na Política Inclusiva, os participantes relataram que o município em certa medida tem prestado apoio às escolas com alunos incluídos e tem assumido a Educação Inclusiva como uma questão importante para ser efetivada no sistema de ensino, porém, alegam a necessidade de formação de uma equipe dentro da secretaria para conduzir o processo. Essa concepção pode ser observada no discurso *“A secretaria de Educação está tomando todas as providências para que seja implantada uma política inclusiva no município, porém, ainda falta ser organizada uma equipe específica para esta finalidade.”* (p. 1). As colocações dos participantes demonstram que a Secretaria enquanto instituição gestora da educação no município está aberta à discussão e implantação da política de Educação Inclusiva no sistema de ensino, porém, tem se manifestado com relação à necessidade de disponibilizar uma equipe responsável pelo segmento para discutir, planejar, monitorar e avaliar o processo.

Quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado, verificou-se que a Secretaria de Educação foi contemplada com uma sala de Recursos Multifuncionais do Tipo 1³, desde o mês de setembro de 2010, destinada a EMEF Serafina Ribeiro, localizada em área urbana, porém, a sala não está funcionando e os alunos matriculados na escola não recebem o Atendimento Educacional Especializado previsto na Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, conforme dispõe o Decreto n°

³ As salas de Recursos Multifuncionais são compostas de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, organizados nas composições de Tipo I e Tipo II. A descrição das salas pode ser vista no Portal do Ministério da Educação, MEC/SECADI.

6.571/2008 e Resolução nº4 (BRASIL, 2009) que institui as diretrizes Operacionais para o AEE.

De acordo com os participantes, a oferta do serviço não foi efetivada em função da tomada de providências com relação ao espaço físico para funcionamento, aquisição de materiais pedagógicos para a sala, e formação de professores para atuar no atendimento especializado. Além disso, informam que os recursos da sala multifuncional foram entregues de forma parcial, como expressa P2 *“Não recebemos todo material referente ao funcionamento da sala e o prédio ainda não foi concluído”*. Somada a essas questões, apresentaram as principais ações que estão sendo realizadas pela Secretaria com vistas à Educação Inclusiva, as quais são apresentadas no quadro 3.

Quadro 3: Ações da Secretaria Municipal de Educação, Gurinhém/PB

Atendimento Educacional Especializado	P1- (...) reforma na estrutura física das escolas já está em desenvolvimento, porém, a compra dos recursos será realizada em 2012 quando a sala multifuncional for implantada no município
Formação de professores	P1 e P2- Cursos à distância sobre alguma área da Educação Especial. P2- Existe uma proposta para a realização do 1º fórum municipal de políticas públicas para educação inclusiva. P1- (...) está prevista uma formação direcionada para esta finalidade na Jornada Pedagógica que será realizada no início do ano letivo
Acessibilidade das escolas	P1 - Todas as escolas estão sendo reformadas para que sua estrutura física possa oferecer condições de acessibilidade aos portadores de necessidades especiais. P1- Está sendo construída uma sala adaptada aos portadores de necessidades especiais na Escola Serafina Ribeiro para o desenvolvimento das atividades.
Ação intersetorial	P1- Atualmente o NASF e o PSF (Programa de Saúde na Escola) estão em parceria com a Secretaria de Educação visando realizar o diagnóstico e acompanhamento de alunos que possuem alguma deficiência.

Os relatos dos pesquisados apontam ainda os principais desafios enfrentados pela Secretaria de Educação para a efetivação da Educação Inclusiva *“Os principais problemas enfrentados na secretaria estão na aquisição de recursos financeiros direcionados para este fim e uma política consistente para a Educação Inclusiva”* (P1).

Mediante os dados apresentados, constata-se que a Secretaria Municipal de Educação de Gurinhém, ainda está caminhando no intuito de iniciar em seu sistema de ensino regular a Educação Inclusiva, em razão dos problemas de organização administrativa da Secretaria, equipe pedagógica para atender a demanda do serviço, bem como a estrutura das escolas e dos profissionais, o que por sua vez, se configura em um processo complexo. Esse contexto revela o distanciamento entre os propósitos da política oficial com a realidade dos sistemas de ensino, uma vez que estes se encontram a quem da garantia de direito à educação. É, sobretudo, neste sentido que vale ressaltar a importância de problematizar o discurso oficial e relacionar com a prática, pois na mediada em que essa realidade é apresentada, novas reflexões, questionamentos e problemáticas são postas no cenário educacional com o objetivo de orientar para novas práticas.

Nesta perspectiva, Dorziat (2008, p. 22) declara que, na medida em que compactuamos com a visão oficial e os discursos oficiais que utilizam novas palavras, termos e conceitos, mas continua agindo sobre as mesmas bases, *“estamos contribuindo não só para a permanência disfarçada do estado de coisas, mas para criação de cada vez mais grupos de excluídos”*. Estas idéias partem do entendimento de que o discurso está fortemente marcado por um esquema de poder que imprime verdades, e estas passam a ser assumidas socialmente como referência.

Ao considerar a particularidade da política de Educação Inclusiva destinada às pessoas com deficiência, alguns autores vão sinalizar que as diretrizes governamentais, bem como as discussões teóricas a respeito da Política de Educação Inclusiva são consistentes, mas, considera que a questão de ordem passa a ser as formas de implementação, ou seja, *“verificar como o aparato legal e as políticas públicas estão garantindo a efetivação das propostas inclusivas”* (MARINS ; MATSUKURA, 2009, p.. 47)

Para Ferreira (2006, p. 125), o sistema educacional enfrenta inúmeras barreiras para se tornar de fato um sistema inclusivo e para todos. Dentre eles: oferecer uma educação de qualidade, formar docentes capazes de educar na diversidade, flexibilizar o currículo e as práticas da escola. Além disso, o contexto educacional brasileiro convive com outros desafios para desenvolver sistemas educacionais inclusivos:

[...] a recusa de matrículas de alunos e alunas com deficiências nas escolas públicas e privadas... a crença de gestores e educadores de que primeiro as escolas devem estar preparadas para receber aluno(a)s com necessidades especiais; a perspectiva de educadores e gestores de que a inclusão de estudantes com necessidades especiais depende de recursos, meios e profissionais externos à escola [...] (FERREIRA, 2006, p. 130).

Esses fatores que marcam de modo intenso a educação das pessoas com deficiência configuram-se hoje em entraves para a efetivação da educação inclusiva. Uma proposta que implica em mudanças de paradigma educacional, reorganização das práticas de ensino, do currículo e da gestão. Assim, pode-se supor que não é qualquer mudança que vai tornar a escola inclusiva, nem mesmo o simples fato de matricular o aluno com deficiência em uma escola regular e este frequentar as aulas em classe comum. Para Silva (2008, p. 50), “a inclusão não se resume a simples aplicações de métodos e técnicas para saciar as necessidades impostas pelo sistema educacional ou pela sociedade”, é preciso refletir sobre o que está se fazendo, sobre as dificuldades, limites e possibilidades.

Por fim, é necessário evidenciar que as ações da secretaria de Educação de Gurinhém, são passos iniciais, porém, significativos, pois revelam que mesmo dentro das dificuldades inerentes ao contexto particular do município, a oferta de educação para as pessoas com deficiência está sendo discutida e planejada.

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tomando como base a realidade das escolas públicas da rede municipal de Gurinhém, as quais compuseram o campo de pesquisa, verifica-se que a instituição escolar não está oferecendo os subsídios

necessários para o acesso, à participação e aprendizagem dos alunos com deficiência atendidos nas classes regulares. Primeiro, porque as escolas não possuem estrutura física adequada. Segundo, porque não dispõe de profissionais especializados para o atendimento educacional especializado, além de não dispor da sala de recursos multifuncionais. Os alunos estão matriculados apenas no ensino comum e a maioria deles não recebe atendimento especializado dentro da escola e nem tampouco em instituições especializadas.

Para alguns estudiosos, o atendimento educacional especializado se constitui em traço fundamental para garantia da oferta da Educação Inclusiva, principalmente se os alunos matriculados na classe comum necessitem deste apoio (BATISTA, 2008; SÁ, 2011). A Educação Inclusiva é aquela que oferece condições de acessibilidade as crianças, jovens e adultos com deficiência na escola comum, e que oferece atendimento educacional especializado como apoio suplemento ao ensino regular. Conforme sinaliza Batista (2008, p. 121):

A inclusão escolar não significa desconsiderar as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno. Pelo contrário, inclusão significa preservar os direitos dos alunos de frequentar as escolas comuns e atender às necessidades específicas para que cada aluno alcance seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência mental nas escolas comuns contempla a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar e em horário diferente daquele estabelecido pelo ensino regular.

Com esta visão, a autora tem defendido a importância do apoio especializado, concordando que este precisa acontecer concomitantemente com a escola comum, uma vez que um serviço beneficiará o desenvolvimento do outro. Assim, define que o atendimento especializado é como um trabalho diferenciado daquele desenvolvido pela escola comum, uma vez que este não reproduz os conteúdos e metodologias, pois “todo trabalho é pautado na necessidade e particularidade do aluno, tornando-se necessariamente subjetivo e, por isso mesmo, é caracterizado como um “atendimento”, mas isso não impede uma ação eminentemente pedagógica” (BATISTA, 2008, p. 121).

Dentro desta concepção, percebe-se um agravante nas escolas pesquisadas, pois os alunos com diferentes necessidades estão frequentando apenas o ensino regular e são acompanhados por professores que necessitam de formação específica para atuar na área. Esse cenário é revelado pelos gestores escolares que participaram da pesquisa no quadro 4.

Quadro 4: Organização das escolas da rede municipal de Gurinhém/PB

Instituição	Nº alunos com deficiência					Alunos que recebem atendimento especializado	Local do atendimento especializado	Intérprete de libras e instrutor surdo na escola	Professor Braille na escola	Formação dos professores de salas comuns que trabalham com os alunos com deficiência	Professores que participam ou participaram de formação continuada sobre Educação inclusiva
	DF	DA	DV	DI	MD						
EMEF Serafina Ribeiro	2	1	3	10	1	0	-	Não	Não	Pedagogia; Licenciatura em área diferente da Ed. Especial.	Sim. Oficinas e eventos sobre Ed. Especial.
EMEF Flaviano Ribeiro Coutinho	3	-	-	4	2	0	-	Não	Não	Pedagogia.	Sim. Curso a distância sobre Ed. Inclusiva.
EMEF Severino F. Correia	1	-	-	-	-	0	-	Não	Não	Especialização em Ed. Especial; Aprofundamento em Ed. Especial.	Curso presencial e oficinas sobre Ed. Especial.
EMEF Anália Arruda da Silva	-	3	-	3	-	01	Sala comum	Não	Não	-Pedagogia	Não.
EMEF Pe. José Maria Mesquita	-	1	-	-	-	01	FUNAD/PB	Não	Não	- Pedagogia	Não.

Legenda: DF = Deficiência física, DA = deficiência auditiva, DV = Deficiência visual, DI = Deficiência intelectual, MD = Múltiplas deficiências.

Observa-se que as escolas também precisam de apoio técnico, pedagógico e financeiro para melhorar a qualidade das práticas que vem sendo desenvolvida.

Quadro 5: Ações e desafios das escolas da rede municipal de Gurinhém/PB

<p>A escola oferece acessibilidade aos alunos com deficiência física e/ou cadeirante em seus diferentes espaços físicos?</p>	<p>P3- Em parte. A escola possui algumas salas e banheiros adaptados, porém, uma grande parte do espaço físico ainda não dispõe desse serviço. P4 – Em parte. Construção de rampa e banheiros parcialmente adequados. P5 – Em parte. A escola não está totalmente acessível. P6 – Em parte. Há apenas uma rampa na entrada da escola. P7 – Em parte. Mas a escola busca soluções conjuntas para conhecer bem a criança e envolver os demais funcionários em ações que ajudem a incluí-la na rotina do dia a dia.</p>
<p>A escola tem mobiliário escolar adequado para alunos com comprometimento motor?</p>	<p>P3 – Em parte. Apenas uma banca em cada sala de aula. P4 – Em parte. Mesas adaptadas para cadeirantes. P5– Não. P6 – Em parte. Há apenas uma carteira meio que adequada. P7- Em parte. A escola procura adaptar o desafio e descobrir o que existe ou que pode ser criado para beneficiar cada criança.</p>
<p>PPP da escola prevê ações para o atendimento dos alunos com deficiência?</p>	<p>P3- Sim. Implantação da sala de recursos multifuncionais e formação de professores. P4 ----- P5 – Não P6 – Sim, no que diz respeito à acessibilidade. P7 – Sim, a escola junto com a secretaria de educação prevê a compra de material didático e contratação de professor que trabalhe com essa especialidade.</p>
<p>Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola para a inclusão dos alunos com deficiência?</p>	<p>P3 – Professores não habilitados na área, formação para os funcionários de forma geral, Morosidade na abertura da sala, as adaptações necessárias em toda a escola p/ o acesso dos alunos. P4 – Falta de profissionais; o ambiente não é adequado; os professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos. P5 – Recursos como: materiais pedagógicos adequado, professores como intérpretes, etc. P6- Um diagnóstico médico (com precisão) e comprovação; Formação ou falta de formação adequada para os educadores. P7 – A dificuldade é a questão de como adaptar esses alunos no convívio escolar.</p>

De acordo com os depoimentos, algumas iniciativas (rampas e banheiros adaptados), foram tomadas no intuito de promover a acessibilidade das escolas, no entanto, estas ainda não oferecem acessibilidade aos alunos com deficiência física, visual, etc., que precisam se locomover dentro dos diferentes espaços da escola. Somada a essa questão, os gestores alegaram os principais desafios enfrentados para a inclusão dos alunos com deficiência e as ações delineadas nos Projetos Políticos Pedagógicos destinados a esta modalidade de ensino.

É notável nos depoimentos a referência á formação dos professores como fator de grande importância na proposta da Educação Inclusiva. Para os gestores das escolas municipais, a formação dos professores tem se configurado em uma das principais dificuldades enfrentadas. Nessa linha de pensamento, Silva (2008) postula a importância da formação acadêmica do professor que deverá atuar na Educação Inclusiva. Na concepção de De Vitta e De Vitta (2010, p. 425) “Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar”. Portanto, para além da formação do professor, é necessário trabalhar suas atitudes frente à demanda de alunos, enquanto seres diferentes.

De acordo com as discussões teóricas aqui esboçadas, bem como dos dados apresentados, fica patente que a política de Educação Inclusiva se constitui em uma proposta necessária e urgente aos sistemas de ensino, considerando que todas às pessoas devem ter seu direito à educação garantida e efetivada. No entanto, entende-se que para a efetivação desse processo é necessário ir muito além das matrículas e simples acesso à sala regular. As secretarias de educação e as escolas regulares precisam planejar esse processo, orientar-se legalmente e buscar apoio técnico junto aos órgãos responsáveis pela política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante aos dispositivos legais que normatizam a Educação Inclusiva no Brasil, pode-se afirmar que há uma considerável coletânea de textos legais: leis, decretos, resoluções, portarias com vistas à promoção da educação às pessoas com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, sobretudo, nas escolas regulares. O direcionamento dos documentos oficiais e da própria política de inclusão representa um ganho na medida em que incitam novas discussões no campo da educação, especificamente no sentido de pensar o contexto das escolas, as questões pedagógicas de currículo, a formação dos professores, entre outras, com vistas aos alunos atendidos pela Educação Especial. Por outro lado, entende-se que a existência dos documentos oficiais não garante a oferta de educação.

Quanto à ideia de inclusão, entende-se que não deve ser caracterizada apenas como o acesso à escola, atitudes de respeito e tolerância, pois a inclusão relaciona-se a um valor social e político mais amplo. A inclusão deve ser entendida enquanto luta contra qualquer tipo de exclusão de grupos marginalizados; com o sentido de mobilização e mudanças de um sistema educacional que seja menos hierarquizado, menos disciplinado, menos classificatório; como uma ressignificação do currículo que valoriza as diferenças das pessoas, sem querer uniformizá-las; como uma educação revestida dos mesmos significados e sentidos para alunos que apresentem ou não deficiência.

Quanto à organização das escolas para efetivação da educação inclusiva, considerando a realidade das escolas públicas da rede municipal de Gurinhém e os relatos dos gestores, percebe-se que os problemas estruturais das escolas são muitos, de variadas ordens, desde a estrutura física do prédio, a formação dos professores, os recursos didáticos pedagógicos, a falta de profissionais especializados e o atendimento especializado. Embora se trate de realidades específicas, é possível enxergar uma grande disparidade entre a política de inclusão e a situação das escolas, talvez uma das mais cruéis, uma vez que as pessoas envolvidas neste processo são demasiadamente excluídas dentro do próprio sistema.

REFERÊNCIAS

- ABE, Patrícia Bettioli; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.16, n.2, p.283-296, maio-ago, 2010.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edilson. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, n.40, p.207-219, maio-ago, 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 22 out. 2011.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto alegre: Mediação, 2006. p.83-91.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler Mantoan (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.121-129.
- _____. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.17, p.59-76, Maio-Ago, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n.1, p. jan-jun, 2008.
- _____. *Constituição Federal (1988)*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- _____. *Decreto 6.571, de 17 de Setembro de 2008*. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 24 jan. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico *Resolução nº 4, de 4 de Outubro de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1, p. 17.
- DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.16, n.3, p.415-428, set-dez, 2010.
- DORZIAT, Ana. Educação Especial e Inclusão Educacional. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da & colaboradores. *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008. p. 21-36.
- _____. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa (Org.). *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.117-129.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas e públicas e práticas educativas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p.21-48.

FERREIRA, Windy Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. *Anais. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educacionais*. Brasília, p. 125-131, 2006. Disponível em: <<http://www.grupo25.org.br/evento/4Encontro-WindyFerreira-Educarnadiversidade-ensaiospedagogicos.doc>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

INEP/MEC. *Relatório Secretaria Municipal: número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação*. Disponível em: <http://educasenso.inep.gov.br/relatorio/municipal/numalunosnecessidade>>. Acesso em: 10 out. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Inclusiva e as diferenças na escola. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa (Org.). *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 131-146.

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de Políticas Públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.1, p.45-64, jan-abr, 2009.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristiane de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.1, p.121-140, jan-abr, 2009.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÁ, Nídia de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 45-57.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL EM ESCOLA DE ENSINO REGULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Claudia Simone Tanaka Ricci¹

Rossana Ribeiro Ramires²

INTRODUÇÃO

Hoje, no Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem, seja nas escolas ou no mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto à socialização do homem (MACIEL, 2000).

¹ Pedagoga. Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), da UNESP– Campus Marília (SP), Brasil. Diretora da EMEI “Estrelinha Dourada”, Marília (SP), Brasil. claudiastricci@hotmail.com

² Fonoaudióloga. Mestre em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Especialização em Motricidade Orofacial, CEFAC- Pós-Graduação em Saúde e Educação, São Paulo (SP), e em Saúde Pública, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo (SP). Professora Pesquisadora II e Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da UNESP-campus Marília (SP), Brasil. rossanaramires@gmail.com

Neste contexto, a escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) tem sido objeto de estudos, discussões e controvérsias ao longo dos anos. Diante do cenário atual, esses alunos têm acesso à escolarização sob três modalidades, a saber: segregação (instituições públicas ou privadas nas quais são atendidos), sala de recursos (complementa o processo pedagógico das classes comuns) e alunos que estão no ensino regular (escola inclusiva).

Nestes cenários, o desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar, com sucesso, todo e qualquer aluno no ensino regular, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural (BUENO, 2001). No entanto, isso não tem sido a realidade na prática.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), documento este que é fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pelo governo da Espanha em parceria com a Unesco, passou a ser utilizado por muitos governos, incluindo o do Brasil, como diretriz para as políticas adotadas para a Educação Especial.

Em consonância com essa discussão, foi formulada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), número 9.394 de 1996, e destina o título V à Educação Especial (BRASIL, 1996).

No entanto, a inclusão escolar, fortalecida pela Declaração de Salamanca e pela LDBEN, não resolve todos os problemas de marginalização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A realidade tem mostrado que os ciclos do ensino fundamental, com sua passagem automática de ano, além da falta de formação de professores, de recursos técnico-pedagógicos, de estímulo suplementar, de acompanhamento de equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais), de salas e de professores de apoio deixam a questão da inclusão escolar sem estrutura eficiente.

Acredita-se que a reestruturação das instituições de educação não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois depende, acima de tudo, de mudanças de atitudes, de compromisso e disposição dos profissionais e da comunidade envolvida.

Dessa forma, o objetivo deste artigo foi analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, como tem ocorrido a inclusão de alunos com

deficiência visual nas escolas de ensino regular, apresentando os desafios e as perspectivas.

DEFICIÊNCIA VISUAL: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Dentre os diversos tipos de deficiência, neste estudo abordaremos em específico a deficiência visual (DV).

De acordo com Gil (2000), os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal.

Para Enumo e Batista (1999, p. 47), a definição de cegueira e visão residual proposta por Lowelfeld em 1950 é a mais amplamente aceita e adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1972:

- a) Cegueira e visão residual: inclui aqueles que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200 (enxergam a 20 pés de distância aquilo que o sujeito de visão normal enxerga a 200 pés), no melhor olho, após correção máxima; ou que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude;
- b) Visão subnormal (VSN): inclui aqueles sujeitos que tem uma incapacidade que diz respeito a uma condição em que eles, apesar de uma diminuição grave da capacidade visual, possuem um resíduo visual e a possibilidade de correção por meio ópticos especiais.

Já Baumel e Castro (2003) definem a cegueira como a impossibilidade de ver e a baixa visão, pela possibilidade de ver.

Bruno (2006) diz que de acordo com o Ministério da Educação (MEC) as crianças com baixa visão podem apresentar: acuidade visual reduzida (dificuldade para ver de longe, dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras e definir detalhes, ler e escrever); campo visual restrito (o que dificulta orientação e locomoção no espaço, a criança poderá ver apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro e a leitura pode tornar-se difícil e lenta); visão de cores e sensibilidade aos contrastes comprometida (incapacidade ou dificuldade de distinguir determinadas cores e contrastes); desordem na adaptação à iluminação (sensibilidade

exagerada à luz, ou necessidade de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor).

As causas mais frequentes de cegueira e visão subnormal, segundo Gil (2000), são: retinopatia da prematuridade; catarata congênita; glaucoma congênito; atrofia óptica; degenerações retinianas e alterações visuais corticais; e decorrência de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares.

Ainda segundo Bruno (2006), o MEC cita ainda coriorretinite por toxoplasmose congênita (infestação pelo protozoário *Gondi* na gestação); malformações oculares, encefalopatias e síndromes; atrofia óptica por infecções, vírus, bactérias, alterações no sistema nervoso central por anóxia ou hipóxia, meningite, encefalite e hidrocefalia; e deficiência visual cortical pelas causas já citadas, drogas de todos os tipos e quadros convulsivos

Gil (2009) aponta que segundo dados do Censo 2002, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, há cerca de 255 mil crianças com deficiência visual, incluindo cegueira e baixa visão. De acordo com dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), 20.257 alunos com deficiência visual (DV) encontram-se inseridos na educação básica

A Deficiência Visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência. De acordo com Gil (2000, p. 12),

Na idade pré-escolar, quando a criança está desenvolvendo sua capacidade de socialização, isso prejudica (ou até mesmo impede) o conhecimento do mundo a seu redor e seu relacionamento com outras pessoas. É um momento em que ela gosta de ter amigos, brincar junto e compartilhar os brinquedos. Se estiver impossibilitada de desempenhar esses papéis, ficará insatisfeita e isolada, e isso trará prejuízos a sua aprendizagem.

INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO REGULAR

As crianças com DV têm os mesmos direitos sociais de igualdade de oportunidades educacionais o mais cedo possível, garantidos pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 /1996 (BRASIL, 1996). Como as

demais crianças, devem se tornar membros efetivos de suas famílias, escolas e comunidade.

A LDB/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, decreta o direito à educação e dever de educar, garante o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Segundo o Art. 58 dessa lei (capítulo V) “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.(ano, p.)

Bruno (2006) ressalta a importância da inclusão de crianças com DV em creches e pré-escolas. Segundo a autora, esses locais são:

Espaços de socialização e cultura por excelência, em conjunto com a família, poderão desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. A inclusão e educação precoce são fatores preciosos não apenas para otimização do potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência visual (BRUNO, 2006, p.12).

Segundo Glat e Nogueira (2002), a inclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta na revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais, na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 304) concorda que a educação inclusiva não deve ser encarada como um movimento reducionista, limitado à inserção de alunos com deficiência no contexto comum da educação e ao atendimento às necessidades educacionais de qualquer aluno. Segundo a autora, faz-se necessário ter cautela e insistir no caráter mobilizador e transformador dos fundamentos e princípios inclusionistas.

Concorda-se com Maciel (2000) que o primeiro passo é conseguir a alteração da visão social através de um trabalho de sensibilização contínuo e permanente por parte de grupos e instituições que já atingiram um grau efetivo de compromisso com a inclusão de portadores de necessidades especiais junto à sociedade; da capacitação de profissionais de todas as áreas para o atendimento das pessoas com algum tipo de deficiência; da elaboração de projetos que ampliem e inovem o atendimento dessa clientela e, da divulgação da Declaração de Salamanca e outros documentos congêneres, da legislação, de informações e necessidades dos portadores de deficiência e da importância de sua participação em todos os setores da sociedade.

Bruno (2006) cita algumas atitudes positivas que o professor pode tomar em relação ao aluno com DV, tais como: tratar a criança DV com naturalidade e atenção da mesma forma dispensada às outras crianças; evitar superproteção, dando liberdade para explorar o ambiente e desenvolver sua autonomia; ter limites claros e regras de comportamento como qualquer outra criança; falar de frente para que a criança possa olhar o rosto da pessoa que está falando com ela; criar possibilidades para que ela possa explorar e vivenciar todos os espaços da escola, bem como conhecer a professora, os colegas; incentivar sua percepção do meio, favorecendo sua orientação e locomoção no espaço; encorajá-la a buscar brinquedos por meio de pistas táteis e sonoras; não é necessário planejar atividades específicas só para ela, podendo incluí-la em todas as atividades desenvolvidas com as outras crianças, com pequenos ajustes e adaptações, pois esse é o significado da inclusão.

Além dessas atitudes, Bueno (2003) ressalta a importância da orientação e mobilidade, que permite as pessoas cegas ou com baixa visão, se orientarem sozinhas no ambiente de forma adequada, seja pelas técnicas de guia vidente, de autoproteção ou pelo uso de bengala longa.

O termo *Orientação e Mobilidade* é definido por Giacomini, Sartoretto e Bersh (2010) como a necessidade de mover-se de forma orientada com segurança e independência, com a utilização de pontos de referências.

Dessa forma, uma das técnicas que pode ser adotada pelo professor, para esse fim, é a do guia vidente que constitui num dos meios para familiarizar a criança DV com o espaço físico, principalmente da

escola. Nessa técnica, o professor ao guiar o aluno de um lado a outro na escola deverá pedir-lhe que descreva detalhes encontrados no ambiente: cruzamento de corredores, aberturas de espaços como saguão, portas, texturas dos pisos, inclinações, degraus e outros. Essas informações poderão servir ao professor como avaliação informal do aluno quanto aos conceitos e as percepções não visuais ou no caso dos alunos com baixa visão o quanto e como está enxergando, o que pode identificar e a que distância (GARCIA, 2003).

Garcia (2003) apresenta que os objetivos da técnica do guia vidente são: funcionar como uma técnica segura e eficiente de movimentos; proporcionar ao aluno participação ativa e independente; permitir que o aluno compense as dificuldades causadas por um mal guia; possibilitar a interpretação dos movimentos do guia através da percepção cinestésica.

Giacomini, Sartoretto e Bersh (2010) complementam que essa técnica é muito útil no processo de conhecimento espacial escolar, pois permite que o aluno conheça todos os espaços da escola para que, o mais rapidamente possível se sintam seguras e possam se movimentar neles sozinhas.

A técnica de autoproteção consiste em proporcionar ao aluno proteção da parte superior do seu corpo em um ambiente familiar, detectando objetos que estejam colocados na altura do seu tórax e rosto. Nessa técnica, os procedimentos deverão ser: flexionar o cotovelo formando um ângulo obtuso, elevando-o até a altura do ombro com a palma da mão voltada para frente e os dedos estendidos, levemente flexionados; o antebraço e a mão deverão ficar a uma distância aproximada de 20 cm do rosto e tórax. Para a autoproteção da parte frontal e inferior do tronco, o aluno deverá: colocar o braço estendido, em posição diagonal na frente do corpo, com a mão na linha média (meio do corpo), e a palma da mão voltada para o seu corpo. Além disso, a mão deverá permanecer a uma distância de 20 cm do corpo aproximadamente, o que é suficiente para detectar obstáculos antes de atingi-los (BRASIL, 2003).

Já, o uso da bengala longa, segundo Giacomini, Sartoretto e Bersh (2010), permite ao indivíduo cego ou com baixa visão deslocarem-se de forma independente, desde que tenha adquirido habilidades, tais como conhecimento, manipulação e uso correto da bengala; saber andar com o guia

vidente; detectar e explorar objetos; varredura; passagem correta em portas; subir e descer escadas; técnica do toque e do deslize; e rastreamento do espaço.

É dever da escola assegurar oportunidades de educação iguais a todos os alunos, como descrito na Constituição Federal de 1988, e atender suas individualidades e diversidades, para desenvolver ao máximo o seu potencial e a inclusão no grupo (BRASIL, 1988).

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) PARA ALUNOS CEGOS OU COM BAIXA VISÃO

A educação do aluno cego ou com baixa visão, necessita de professores especializados nesta área, métodos e técnicas específicas de trabalho, instalações de equipamentos especiais, bem como algumas adaptações e adições curriculares (DE MASI, 2002).

Ochaíta e Espinosa (2004) ressaltam que o planejamento de um plano educacional apropriado às necessidades do DV, bem como o conhecimento de suas características, são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Segundo os autores, o desenvolvimento da criança DV dependerá das peculiaridades dos ambientes que ela convive: familiar, escolar, nível de instruções dos pais, dentre outros.

No Brasil, a ajuda disponibilizada aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais foi definida pelo Decreto nº. 3298 de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), como Ajudas Técnicas, que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais, permitindo que a pessoa com deficiência possa superar as barreiras de comunicação e mobilidade.

Nesse sentido, surgiu em 2007, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), o conceito de Tecnologia Assistiva (TA), definido como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS - CAT, 2007, p 1).

Bersch (2008, p. 2) define a TA como “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”.

A TA para alunos cegos ou com baixa visão inclui: auxílios ópticos, lentes, lupas e telulupas; os softwares leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela; os hardwares como as impressoras braile, lupas eletrônicas, linha braile (dispositivo de saída do computador com agulhas táteis) e agendas eletrônicas (BERSCH, 2008).

Alguns estudos têm investigado o uso de Tecnologia Assistiva na educação do aluno DV. Eles serão apresentados a seguir.

Alves (2007) realizou um estudo analítico com o objetivo de verificar conhecimentos, opiniões e práticas de professores a respeito do uso de recursos da informática na educação de escolares deficientes visuais. Participaram da pesquisa 58 professores do ensino fundamental e médio que lecionavam para escolares deficientes visuais e 76 professores que não lecionavam para escolares deficientes visuais. Segundo a autora, os resultados apontaram que a maioria dos professores (96,9%) não recebeu preparo específico para atuar com escolares deficientes visuais. Quanto ao conhecimento de programas usados por escolares deficientes visuais, a totalidade dos professores desconhecia as tecnologias usadas por esses escolares. A maior proporção dos professores (85,1%) admitiu não utilizar o laboratório de informática com escolares e 94,8% dos professores que lecionavam para deficientes visuais também declararam não utilizar o laboratório de informática com esses escolares. No que se refere à importância atribuída à informática na educação de escolares deficientes visuais 84,2% dos professores opinaram ser esta muito importante. Dos pesquisados, 76,7% não sabem o que é recurso óptico, 87,9% não tem conhecimento sobre recurso não-óptico e 97,8% não sabem escrever e nem ler em braile.

Estudo realizado por Verussa (2009) objetivou identificar, em Escolas Municipais e Estaduais, a presença de recursos de Tecnologia Assistiva para alunos com diferentes tipos de deficiências, dentre elas alunos cegos ou com baixa visão. Participaram 94 professores oriundos de

15 escolas de uma cidade do interior do Paraná. Os dados foram coletados por meio de um questionário que continha a indicação de 39 recursos de tecnologia assistiva para utilização com o aluno cego ou com baixa visão. Os resultados apontaram que do total de recursos apresentados, apenas a utilização de 11 (28,2%) foram indicados pelos participantes como presentes em algumas escolas. Os recursos mais indicados foram: jogo de xadrez e dama com estojo; resta um em madeira; dominó magnético; jogo da velha em madeira; ampliador de imagens e textos; e jogo da velha E.V.A.. Segundo a autora, quanto aos recursos de alta tecnologia ainda parecem inexistentes na amostra pesquisada, pois apenas 1,1% dos participantes citaram softwares específicos, computadores e Display Braille. Os resultados apontaram ainda que 5,3% dos participantes indicaram que a escola em que trabalhavam possuía ampliador de imagens e textos e 1,1% citaram recursos simples como o Reglete, Livros Adaptados para deficiência visual e o Sorobá de 21 Eixos presentes na escola.

Bruno (2006) cita que dentre as tecnologias a serem utilizadas pelos alunos DV ou com baixa visão, tem-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tais como: DOSVOX (sistema operacional que facilita a comunicação do deficiente visual e o acesso à informação); Virtual Vision (programa leitor de tela que permite acessar de uma forma imediata aos programas Windows, Word e alguns dos seus aplicativos); e Window Bridge E Jaws (produto mais sofisticado, de alto custo, com sintetizadores de voz virtual e interativos).

Segundo Alves et al. (2006), as salas de recursos são espaços onde professores operacionalizam as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência visual, realizando o atendimento educacional especializado e a confecção de materiais adaptados. Nessas salas de recursos, os professores devem: promover a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; realizar transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos; adaptar materiais didáticos para o aluno cego; promover o uso de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos, (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); desenvolver técnicas de orientação e mobilidade; utilizar tecnologia de informação e comunicação.

DISCUSSÃO

A deficiência visual acarreta consequências adversas ao sujeito, limitando-o em sua capacidade de interação com o meio e com as pessoas à sua volta e, no seu processo de ensino-aprendizagem, que repercutem em menor qualidade de vida.

Conforme apresentado por alguns autores (BRUNO, 2006; BAUMEL; CASTRO, 2003; ENUMO; BATISTA, 1999; GIL, 2000), os tipos de deficiências visuais e suas etiologias são diversas, assim como suas consequências para o desempenho visual e motor da criança DV.

Muitos são os recursos que podem ser utilizados para minimizar essas dificuldades, tais como: o uso de recursos ópticos e pedagógicos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão (BRASIL, 2003; BRUNO, 2006; BUENO, 2003; GARCIA, 2003). Além disso, os alunos podem fazer uso de lupa e barra de leitura (para perto), telescópio, para longe (ALVES et al., 2006; BERSCH, 2008).

Quanto aos recursos pedagógicos, nas atividades em sala de aula o professor realizar ações como: posicionar o aluno na primeira fila, mais próximo à lousa e perto da janela (iluminação); computador; lápis preto, tipo desenho, com grafite contrastante; caneta de ponta porosa, de cor preta; cadernos com pautas escuras e, cadernos e livros com letra ampliada (ALVES et al, 2006; BRASIL, 2003; BUENO, 2003; GARCIA, 2003).

Além disso, alguns autores pesquisados (BUENO, 2003; GIACOMINI; SARTORETTO; BERSH, 2010) apontam que o domínio de habilidades de orientação e mobilidade proporciona autonomia ao aluno DV, repercutindo no seu desenvolvimento motor, conceitual, social e na sua autoestima.

Complementando esses recursos/estratégias surge a Tecnologia Assistiva como instrumento facilitador do processo educativo, pois permite ao aluno atuar de forma construtiva na sua aprendizagem (BERSCH, 2008; BRUNO, 2006; VERUSSA, 2009).

A fim de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual na escola de ensino regular, é importante que os professores saibam e façam uso das Tecnologias Assistivas e das Tecnologias

de Informação e Comunicação. No entanto, ainda há muitas barreiras a serem transpostas para a idealização da inclusão do deficiente visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da literatura analisada, notou-se que muito tem sido feito para tentar amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual ou baixa visão, principalmente em relação à orientação e mobilidade no sentido de possibilitar a participação do deficiente visual na prática de tarefas diárias, seja em casa ou na escola.

A inclusão de crianças com deficiência visual em escolas de ensino regular, que são espaços de socialização e cultura por excelência, poderá desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. No entanto, as escolas de ensino regular, na sua maioria, não estão preparadas para receber o aluno DV. Observa-se a falta de projetos arquitetônicos, professores especializados, recursos adaptados ao aluno com DV dificuldade o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores devem remover barreiras de acessibilidade, detectar os problemas e procurar soluções. E, nesse contexto de educação inclusiva, o uso de Tecnologias Assistivas no ensino de alunos com deficiência visual ou baixa visão tem se mostrado um precioso recurso de apoio e suporte ao processo de aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação quando utilizadas de forma eficaz trazem benefícios aos alunos DV ou com baixa visão, pois propiciam o desenvolvimento das potencialidades e habilidades desses alunos.

A partir deste estudo, sugere-se a realização de novas pesquisas que busquem analisar a participação da família junto à educação da criança deficiente visual, bem como o papel dos profissionais da reabilitação em conjunto com os profissionais da educação. Além de pesquisas que mostrem quais Tecnologias Assistivas se mostram mais efetivas no ensino de alunos com deficiência visual ou baixa visão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D.O. et al. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.
- ALVES, C.C.F. *Uso de recursos da informática na educação de escolares deficientes visuais: conhecimentos, opiniões e práticas de professores*. 2007. 115 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Biomédica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BAUMEL, R.C.R.C.; CASTRO, A.M. Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais. In: RIBEIRO, M.L.S.; BAUMEL, R.C.R.C. *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 95-107.
- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Congresso. Senado. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 nov. 2011.
- _____. Congresso. Senado. Decreto Federal nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a
- Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2011.
- _____. *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p.
- BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.
- BUENO, J.G.S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Integração, local publicação** n. 23. p. 37-42, mês 2001.
- BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003. p. 145-154.
- BRUNO, M.M.G. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual*. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81 p.
- COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS - CAT. *Ata da Reunião VII*, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

DE MASI, I. *Formação do professor: deficiente visual – educação e reabilitação*. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em:

<<http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/Apostila-DV.doc>>. Acesso em: 26 nov. 2011.

ENUMO, S.R.F.; BATISTA, C.G. Deficiência visual em crianças: uma proposta de avaliação de algumas habilidades cognitivas. *Cadernos Eletrônicos dos Trabalhos apresentados no IX CBEDEV*, Guarapari, ABEDEV, 1999. p.

GARCIA, N. Como desenvolver programas de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual. In: MACHADO, E.V. et al. (Org.). *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M.L.; BERSCH, R.C.R. *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIL, M. (Org.) *Deficiência visual*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância. Cadernos da TV Escola, 2000. 80 p.

GIL, F.C.M. *A criança com deficiência visual na escola regular*. 2009. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

MACIEL, M.R.C. *Portadores de deficiência: a questão da inclusão social*. São Paulo em Perspectiva, local, v.14, n.2, 2000.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M.A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.3.

OLIVEIRA, A.A.S. *Representações sociais sobre Educação Especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 340 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2011.

VERUSSA, E.O. *Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental*. 2009. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

CAPÍTULO 4

BRAILLE, SOROBAN E PRÉ-SOROBAN COMO RECURSO DIDÁTICO NO TRABALHO DOCENTE COM DEFICIENTES VISUAIS

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva¹

Sandra Helena Escouto de Carvalho²

INTRODUÇÃO

1. QUEM SÃO AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

São crianças³ como quaisquer outras, com as mesmas necessidades sensíveis-cognitivas. Entretanto, as crianças não-videntes ou com visão subnormal precisam de tempo maior para assimilar o conhecimento e compreenderem o mundo, devido à dificuldade ou impossibilidade de fazer uso da visão, sobretudo em uma sociedade extremamente visual como a nossa. Assim, requerem metodologias e recursos diferenciados para a facilitação de seu aprendizado, sendo que as informações oferecidas pelos

¹ Pedagoga/UNEB; Especialista em Educação Especial/UEFS; Analista Universitária/UNEB. E-mail: mjesus@uneb.br

² Doutora em Educação. Professora Assistente da UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

³ Neste trabalho utilizaremos a palavra *criança* ou *estudante*, salvo outra terminologia, em substituição ao termo *aluno*, que, derivado do latim, etimologicamente significa: *a-sem*, *luno-luz*, ou seja, *a-luno* = sem luz.

docentes, observando-se esta condição, serão mais eficazes no aprendizado, construção de conceitos e preparo para as atividades da vida cotidiana. A forma de sua avaliação deve também ser considerada, observando-se este contexto.

As crianças com deficiência visual são consideradas cegas ou com baixa visão. Estas devem aprender a usar eficientemente os resíduos visuais. As que não conseguem definir imagens, incluindo a escrita impressa sem relevo, devem ter estimulado o uso dos demais sentidos no seu processo de aprendizagem (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico), podendo utilizar o sistema Braille para acesso à leitura e escrita.

Na construção dos conceitos matemáticos, pode-se usar o pré-soroban e, posteriormente, o soroban. Tanto as crianças que conseguem enxergar vultos ou percepção de luz, quanto aquelas com cegueira, podem ser orientadas na apreensão dos conhecimentos escolares, bem como em sua mobilidade e atividades da vida diária.

As pessoas portadoras de qualquer deficiência, ao longo da história foram perseguidas e incompreendidas, indesejadas no convívio social, consideradas seres inferiores, sem direito ao exercício da cidadania, sem liberdade, autonomia e direitos assistidos. Atravessaram a história sob momentos de angústia, rejeitadas e sob a égide de apelidos pejorativos. Enfim, foram segregadas pelos considerados normais, que não as aceitaram em sua singularidade, por não se encaixarem no perfil de normalidade idealizado por seus grupos sociais.

Atualmente, percebemos algumas poucas mudanças em relação aos períodos históricos anteriores. As maiores alterações estão no campo educacional, nos avanços tecnológicos e na medicina.

O acesso ao conhecimento foi democratizado, todavia somente àqueles com maior poder aquisitivo. Em nosso país, o progresso obtido nesta área não abrange expressiva parcela da população, ignorando o fato de que todo ser humano deve ter sua dignidade respeitada.

As pessoas com deficiência são rejeitadas por professores, colegas e familiares. São, sobretudo, desacreditadas. Não são vistas como sujeitos capazes de apreender o conhecimento acumulado pela humanidade. Na concepção de algumas pessoas, frequentam a escola apenas para cumprir os dispositivos legais direcionados à inclusão ou para não perder possíveis

benefícios que sujeitos com deficiência venham a receber do Governo, conforme a legislação vigente.

Buscar a inclusão significa agir em diferentes âmbitos a fim de que, em se tratando da escola, profissionais da educação (professores, gestores, coordenadores) compreendam quem é o sujeito com deficiência e os aceitem em sua singularidade. Nós, em qualquer momento da vida, podemos apresentar uma deficiência permanente ou temporária e, independente desta, devemos ser tratados com respeito por este ser o eixo norteador das relações humanas, a começar pelo ambiente escolar, onde impera o discurso de respeito e compreensão ao outro em sua subjetividade e corporeidade.

Assim, apesar dos recursos financeiros investidos e de políticas públicas de formação do professorado, o contexto sócio-educacional de rejeição e de práticas pedagógicas descontextualizadas ou inexistentes permanece. Isso conduz a reflexões e nos impulsionam a buscar compreender e ressignificar estudos realizados em todas as áreas de conhecimento, a fim de qualificar nossa prática educativa visando à construção de uma escola inclusiva, consciente da importância da acessibilidade para todos.

Procuramos entender as possibilidades dos recursos pedagógicos Braille, soroban e pré-soroban para o processo de aprendizagem do discente com deficiência visual e os desafios à sua inclusão no ensino regular, através de pesquisa bibliográfica.

Acreditamos que os resultados desse trabalho bibliográfico poderão contribuir com futuras pesquisas na referida área, servindo de subsídios para novas demandas.

2. TRAJETÓRIA DO DESRESPEITO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Desde a antiguidade as pessoas sempre expressaram preocupação com a aparência.

Esparta foi uma cidade-estado da Grécia esurgiu em meados do século IX a.C. Era considerada militar e oligárquica. Um dos seus objetivos, além de fazer com que seus cidadãos fossem obedientes às leis do Estado,

era transformar seus habitantes masculinos em excelentes soldados para a arte da guerra, com treinamentos físicos extenuantes.

Os meninos, aos sete anos de idade, eram enviados ao exército para treinamento como soldados e, aos 30 anos, se tornavam oficiais com direitos políticos. As meninas também recebiam treinamento militar e exercício físico para conseguir gerar filhos saudáveis, posteriormente treinados para também assumirem guerras (SILVA, 1964).

O treinamento militar diário era obrigatório para o cidadão espartano, dos vinte aos sessenta anos, incluindo o Rei de Esparta. Não estimulavam o intelecto, porque a vida estava pautada na cultura física e severa disciplina.

Havia condenação à morte aos nascidos com qualquer imperfeição, sendo jogados no abismo os que apresentassem imperfeição de qualquer ordem, após exames e decisão de um conselho de anciãos. Esse procedimento já caracteriza, de certo modo, uma forma de *eugenia*⁴.

Os meninos, desde crianças, eram obrigados pelos pais a se tornarem bons guerreiros. Os que não eram fortes o suficiente para suportar os castigos infligidos, morriam, apesar de bem preparados fisicamente.

Nesse mesmo período histórico, outra cidade enfatizou grandemente a beleza física e a saúde: Atenas. Surgida no cenário histórico no ano VII a.C., opunha-se à Esparta no sentido militar e cultural. Valorizava a formação humanista, dedicando-se seus cidadãos ao comércio, às letras e às artes.

Possuíam em comum, Esparta e Atenas, o ideário de beleza física, o gozo de ótima saúde e a prática esportiva. As meninas educavam-se em casa e aprendiam atividades da vida familiar, não participando de momentos públicos (SILVA, 1964).

Os recém-nascidos, possuidores de alguma deficiência, eram condenados ao abandono em bacias com argila, para morrerem. Para esses não havia posição na sociedade ateniense da época.

⁴ Processo de aperfeiçoamento da espécie humana, com o objetivo de criar filhos perfeitos mediante uso das leis da biologia, criada pelo inglês Francis Galton, em 1833.

Para os romanos, as pessoas com deficiência, igualmente, não gozavam de valoração social. Permitia-se aos pais exterminarem seus filhos deficientes, por afogamento. Entretanto, alguns pais preferiam abandoná-los no rio Tibre ou em qualquer outro lugar sagrado.

A Idade Média não apresenta alterações nos seus ideais de perfeição. Embora a discussão tenha saído do campo filosófico para o religioso, permaneceu o mesmo quadro de exclusão às pessoas com alterações físicas ou mentais. Vigorou neste momento histórico, a deficiência como punição por pecados cometidos, pelos pais ou por eles próprios.

Era concedida à pessoa com deficiência a oportunidade de permanecer viva, embora estigmatizada e marginalizada. Para Bianchetti e Berman (2000), neste período vigorava a ideia de que o corpo também poderia ser moradia do diabo e os deficientes teriam sido possuídos.

Conforme Ribeiro (2003), na Idade Moderna, pessoas portadoras de deficiências continuaram a ser consideradas possuídas por maus espíritos e segregadas da comunidade. Sob o domínio da ideologia religiosa não eram dignas de serem socialmente incluídas.

Novas concepções surgiram a partir da interferência das ciências médicas, que encontram nesses sujeitos um campo de estudos, buscando descobrir as causas das deficiências, incluindo fatores hereditários, orgânicos e biotipologia.

Entretanto, em meados dos séculos XVIII e XIX, sob influência do pensamento cristão, as pessoas com deficiência tornaram-se objetos de relativa tolerância, embora não fizessem ainda parte da sociedade, devendo viver afastadas do convívio social, serem alimentadas e receberem uma moradia em rigoroso confinamento.

Proibiu-se o casamento entre parentes consanguíneos até o terceiro grau, solicitando-se aos nubentes uma declaração assinada por dois médicos reconhecendo a ausência de doenças infectocontagiosas que viessem comprometer a saúde da prole gerada dessa relação. Caso não houvesse a existência desse documento, anulava-se o casamento.

No campo educacional tivemos, até recentemente, ações de eugenia também no currículo escolar, como na disciplina de Biologia Educacional, bem como testes mentais e vocacionais entre outros.

No Brasil e demais continentes perpetuamos ideias eugênicas, de maneira implícita ou inconscientemente, quando utilizamos jargões confirmando a herança da deficiência transmitida às gerações futuras, por meio da genética, expressa, sobretudo, na linguagem cotidiana. Podemos observar certos jargões usados por nós para explicar determinado comportamento social, moral ou ético, adotado por um indivíduo. Fazemos referência à sua herança genética, como se fosse uma fôrma ou um molde onde em uma geração, perpetuam-se aspectos considerados negativos na geração anterior.

Nos Estados Unidos da América as mudanças da economia americana na passagem do século XIX para o século XX, onde a economia em transição passava do modelo agrícola para o modelo industrial, o olhar sobre esses sujeitos foi no sentido de realmente retirá-los das salas de aula e colocarem-nos em instituições especializadas, porque precisavam de mão de obra para o mercado de trabalho e, a escola era considerada a única forma de alcançarem o sucesso, em terem mão de obra produtiva e disciplinada para o mercado de trabalho. As crianças com deficiência eram obstáculos ao alcance de tais objetivos.

A história dos métodos formais da sociedade para lidar com as pessoas portadoras de deficiência pode ser resumida em duas palavras: SEGREGAÇÃO e DESIGUALDADE... Como sociedade, temos tratado as pessoas portadoras de deficiência como inferiores e as tornado indesejada em muitas atividades e oportunidades em geral disponíveis para outros norte-americanos. (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 28)

A concepção era a de que a ausência dessas pessoas em sala de aula constituía uma forma de proteção e ajuda aos demais estudantes sem deficiência. Assim, restou aos estudantes com deficiência irem para as instituições especializadas, porque no ambiente do ensino regular eles perturbavam, considerados uma ameaça, porque não acompanhavam o desenvolvimento curricular dos demais discentes e nem apresentavam habilidades de convívio social, podendo, inclusive, desvirtuar moralmente estes.

Nas instituições especializadas a prioridade era o controle e não a assistência, bem como não existiam intenções educacionais. Assim, estes estabelecimentos aumentaram em quantidade principalmente durante o século XX (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999).

Com as mudanças paradigmáticas na educação, resultante dos movimentos sociais em apoio à inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais, entraram em cena documentos e leis internacionais de orientação à transição de escolas regulares em sistemas educacionais inclusivos, sendo o Brasil, signatário das mesmas.

Dos documentos internacionais mais importantes que fortaleceram a inclusão dessas pessoas podemos incluir a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, elaborado em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada de 05 a 09 de março de 1990, onde a partir da apresentação da situação de desigualdade para com uma grande parcela da população mundial, elaborou-se um documento onde houvesse a possibilidade de reversão dessa situação, a fim de minimizar esse contexto de pobreza, segregatório e marginalizante.

No ano de 1994, surge no cenário internacional a Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, construída na Espanha de 07 a 10 de junho, a qual indica que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais deve acontecer no mesmo espaço escolar, evitando posturas discriminatórias, colaborando com a criação de comunidades acolhedoras e possibilitando-lhes o respeito à sua singularidade. Passaram, assim, a ter direito a escolas no sistema de ensino regular, salvo casos, nos quais a condição de sua deficiência as impossibilitasse esse acesso.

A Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho de 2001, em Montreal, Quebec, Canadá, durante o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, traz no seu bojo a necessidade de criação de políticas e programas para uma educação sustentável e uma sociedade acessível.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007, que garantem o

monitoramento e cumprimento das obrigações por parte do Estado, assinado sem reservas, contribui para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos protegidos, sendo passíveis de punição aqueles que a desconsiderarem.

No Brasil, temos leis e instituições, que desde o Império, oferecem educação aos às pessoas com deficiência visual. Em 1854, o Imperador D. Pedro II, criou o Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant; em 1857, criou o Instituto dos Mudos Surdos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Outras duas instituições, criadas já no período republicano, são o Instituto Pestalozzi, em 1926, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

No campo legislativo essa luta encontra apoio também na Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso III versando sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/1996, busca concretizar na prática esta modalidade educacional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) cujo objetivo é garantir o acesso, participação e a aprendizagem da criança com deficiência; e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), orientam esta prática.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Em seu art. 3º, especifica a educação especial como uma modalidade de educação transversal aos três níveis de ensino e integrante do processo educacional. Os estudantes público-alvo do AEE são os que possuem impedimentos de longo prazo e de natureza sensoriais incluindo a deficiência física, com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação.

Esta resolução estabelece a oferta do AEE, na sala de recursos multifuncionais na própria escola, podendo também acontecer em Centros de Apoio Pedagógicos públicos, de instituições comunitárias ou filantrópicas. A pessoa deve frequentá-lo no contraturno escolar, não sendo substitutivo ao ensino da classe comum, mas suplementando-o

ou complementando-o. O Decreto que regulamento o AEE é o de nº 6.571/2008. Aos estudantes matriculados no AEE é facultado a duplicidade de matrícula na rede escolar.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Na concepção de Minayo (1984), a pesquisa bibliográfica é uma metodologia que utiliza a bibliografia acerca de certo tema visando compreender o estado da arte sobre o assunto a ser investigado. Este tipo de metodologia de pesquisa permite contato com o que foi escrito sobre o tema pesquisado.

Neste trabalho realizamos uma pesquisa de análise bibliográfica, utilizando como fonte de informações livros e publicações oficiais do Ministério da Educação (MEC), dentre eles a *Grafia Braille para Língua Portuguesa (2006)*; *Soroban: Manual de Técnicas Operatórias para Pessoas com Deficiência Visual (2009)* e o livro *A Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban (2006)*.

Para Minayo(1994), a pesquisa parte de uma situação presente no cotidiano:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1994, p.17).

A respeito do sistema Braille⁵ vale lembrar que o mesmo foi elaborado por Louis Braille, nascido em 1809, na França. Braille sistematizou, quando adulto e igualmente por necessidades próprias, já que se tornou deficiente visual na infância, um método de leitura e escrita conhecido como Sistema Braille. Quando criança, acidentou-se no ambiente de trabalho do pai com uma de suas ferramentas tendo seu olho esquerdo atingido, prejudicando-lhe a visão. As sequelas passaram ao olho direito, fazendo-o perder a visão nos dois olhos, aos cinco anos.

⁵ No Brasil, de acordo com a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente a palavra “braille” deve ser grafada com “ll” conforme o original francês, sendo usada no Brasil há mais de 150 anos.

Aos dez anos ingressou no Instituto Real de Meninos Cegos de Paris. Nesse Instituto, a alfabetização se dava com letras grandes e em relevo. Os livros pesavam cerca de dez quilos cada, dificultando seu manuseio. Braille, na procura de alternativas, experimentou letras recortadas em couro, porém não obtendo sucesso.

Inconformado por não poder ler, buscou informações sobre a descoberta de um método de comunicação, realizada no escuro, criado pelo capitão Charles Barbier. Tratava-se de um sistema de comunicação com letras em relevo, cuja leitura era realizada pelo tato. Com isso, Braille passou a dedicar-se à pesquisa, procurando desenvolver um método de fácil utilização, o que finalmente aconteceu em 1825. Somente dois anos após sua morte, ocorrida em 1852, o Braille foi reconhecido oficialmente como sistema de leitura.

No Brasil, foi introduzido por José Álvares de Azevedo, jovem cego, ex-estudante do Instituto de Paris, por volta de 1850, e adotado pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sendo utilizado na sua forma original até meados da década de 1940, quando a Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa exigiu atualizações no Braille original, usado até então.

O Braille é um sistema de leitura e escrita tátil, adotado em todo mundo e reconhecido pela UNESCO. Faz-se a leitura passando as pontas dos dedos em um conjunto de seis pontos em relevo, distribuídos em duas colunas, de três pontos, denominado cela ou célula Braille. A combinação de pontos possibilita a existência de sessenta e três células diferentes, cuja combinação permite a escrita de letras, números, e palavras. Além da grafia Braille para língua portuguesa é possível o uso das celas para estudos de química, matemática e música.

A escrita Braille acontece utilizando um instrumento conhecido como reglete e punção ou ainda máquina Braille. Com uso da reglete a escrita acontece da direita para a esquerda assim como a leitura, também a de textos impressos.

Atualmente, temos livros que explicam o aprendizado e utilização do Braille, a exemplo dos livros publicados no portal do MEC como *Grafia Braille para a Língua Portuguesa*, o *Código Matemático Unificado*, *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille* e a *Grafia Química Braille para uso no Brasil*.

O professor que conhece o sistema Braille consegue realizar a transcrição de materiais impressos em textos escritos em Braille, podendo oferecer ao estudante subsídios em seu próprio sistema de leitura e escrita, visando a melhor apropriação do conhecimento, acompanhamento curricular e fortalecimento da aprendizagem em condições de igualdade com os demais colegas. Para o professorado atuante na área da deficiência visual, é indispensável tal conhecimento.

4. SOROBAN E O PRÉ-SOROBAN

O soroban, também conhecido como *Ábaco Japonês*, consiste em um recurso didático para a realização de cálculos matemáticos.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) o conceitua como *contador mecânico japonês* e juntamente com a Comissão Brasileira de Estudos e Pesquisas do Soroban (CBS), publicou o livro *SOROBAN – Manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual*, considerado mais uma referência à formação do professor atuante na educação inclusiva. Foi introduzido no Brasil pelos primeiros imigrantes japoneses no ano de 1908, com um modelo que continha cinco contas na parte inferior e era utilizado em atividades pessoais e profissionais (MEC, 2006).

O modelo atual do soroban foi criado após a Segunda Guerra Mundial. Sua divulgação aconteceu a partir de 1956, por Fukutaro Kato, professor japonês que desde jovem ensinou técnicas de uso do soroban, tendo escrito, em 1958, o livro *Soroban pelo Método Moderno*, primeira publicação em português, explicando seu uso.

O impulso necessário para o desenvolvimento de instrumentos para facilitar a realização de cálculos foi a dificuldade de manuseio dos aparelhos pelos deficientes visuais. Uma vez que o objetivo era desenvolver um instrumento que possibilitasse a realização do cálculo com agilidade e rapidez, alvo alcançado em 1949, quando se adaptou o soroban para uso pelos cegos em todo mundo, inserindo-lhe uma borracha, o que facilitou a fixação das contas na barra.

A partir desse ano, o Soroban passou a fazer parte do material escolar distribuído pelo MEC aos estudantes cegos, da educação básica, para ser

usado nas escolas. Na época, os cálculos eram feitos pelos deficientes visuais usando o cubaritmo, a chapa e a prancheta *Taylor* (MEC, 2006, p. 21).

O modelo mais adotado no Brasil é o de 21 eixos e 7 classes, embora exista sorobans com 13 ou 27 eixos. Antes de qualquer introdução ao soroban é necessário que o docente conheça e faça uso de orientações, como as trabalhadas na publicação *A construção do conceito de número e o pré-soroban*, distribuído pelo MEC, onde o docente aprende como trabalhar a construção da noção numérica pela criança, para que a partir desse estágio, possa utilizá-lo, observando-se o pré-requisito do estudante já possuir o pensamento abstrato mais desenvolvido.

São três os tipos de técnicas mais difundidas no uso do soroban. A primeira, oriental, adaptada pelo professor Joaquim Moraes, que se configura em “operar da ordem mais elevada da classe mais alto, para a ordem das unidades” (MEC, 2009, p. 12); a segunda denominada técnica ocidental, acontece da ordem das unidades para as ordens mais elevadas – mais usada no Brasil; e, a última técnica que é a do complementar 5 e 10, introduzida em nosso país por Fukutaro Kato, em 1908, e adaptada para uso para das pessoas cegas.

De acordo com o meio científico o uso do soroban favorece o desenvolvimento do raciocínio e das habilidades mentais. Entretanto, para seu uso ser bem sucedido é preciso ter conhecimento das operações básicas de Matemática. A utilização desses recursos pedagógicos, precisa aguardar o momento em que a criança já tenha construído e assimilado as noções de número.

Para melhor compreensão do soroban é essencial, que a princípio o professor tenha domínio das técnicas e das atividades utilizadas com o pré-soroban, onde as atividades desenvolvidas acontecem por meio de jogos corporais. Outros materiais não estruturados podem ser construídos com sucata e seu uso alternado, somado e intercalado aos demais recursos.

No estado da Bahia, a expansão e conhecimento do soroban teve como precursoras as professoras Avani Fernandes Villas Boas Nunes, Catarina Bernarda Soledade e Sônia Maria Barboza dos Reis, com a divulgação de seus estudos sobre o uso desse recurso para o aprendizado de matemática. Esses estudos serviram como subsídio para propostas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, bem como de outros estados do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer os processos do uso do Braille, soroban e pré-soroban, por parte de professores de estudantes com deficiência visual, é fundamental para sua inclusão e autonomia, não somente na escola, mas igualmente, nos diversos âmbitos da sociedade.

Na análise da bibliografia selecionada, observamos o cumprimento do objetivo desta pesquisa e a importância do uso e do conhecimento do Braille, soroban e do pré-soroban como recurso pedagógico para a independência de pessoa portadoras da deficiência em estudo.

Apesar das universidades, cumprindo os dispositivos legais que indicam a inserção de disciplinas relacionadas à inclusão no currículo de cursos de diferentes áreas, ainda precisamos alcançar as escolas de educação básica. Nessas encontramos o maior número de estudantes com deficiências e temos de partir da base, na realização de ações educacionais inclusivas.

Devemos ressaltar que este tema carece de maiores estudos e divulgação, no sentido de subsidiar docentes e familiares para o ensino da leitura e da escrita e de conhecimentos matemáticos, às pessoas com algum tipo de deficiência visual, cujos casos se apresentam no cotidiano, apesar de não percebidos. São parte da população invisível desse país, repleto de desigualdade sócio-econômicas.

Usamos o termo invisível porque os portadores de qualquer tipo de deficiência incomodam o restante da população, pois esta está consciente da dívida histórica que temos para com eles.

A leitura inferida da realidade captada na bibliografia, demonstra o desconhecimento desses recursos nos cursos de formação de professores e professoras, reforçando a continuidade das dificuldades de aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Salientamos que os pais e os demais membros da comunidade escolar os desconhecem.

Deste modo, essa pesquisa corrobora para maior divulgação de tal realidade e fortalece a necessidade de fomento a ações no sentido de minimizar uma das situações excludentes do sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC-SEESP, 2001.
- _____. *Normas técnicas para a produção de textos em Braille*. Elaboração: Edison Ribeiro Lemos et al. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- _____. *Soroban: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual*. Elaboração: Mota et al. Especial – Brasília: SEESP, 2009.
- _____. *A Construção do conceito de número e o pré-soroban*. Brasília: MEC-SEESP, 2006.
- _____. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa(2006)*- MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/grafiaport.txt>>. Acesso em: 12 out. 2010.
- _____. *Decreto 6.571 de 17 de Setembro de 2008*. Disponível em: http://planalto.gov.br/civil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 24 jan. 2010.
- _____. Ministério da Educação. *CNE/CEB Resolução nº 4, de Outubro de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1, p. 17.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC-SEESP, 2008.
- _____. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2011.
- _____. *Grafia química Braille para uso no Brasil*. Elaboração: Patrícia Neves Raposo et. al. Secretaria da Educação Continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2010.
- FREIRE, I. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não visual. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M (orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papirus, 1998.
- MINAYO, M. C. S.(Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RIBEIRO, M.L.S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões . In.: *Educação Especial: do querer ao fazer*. BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; Avercamp. 2003. p. 42-50
- SILVA, J. O Mundo Grego. In.: *História geral para o Ensino Médio*. Editora Companhia Editora Nacional, 1964.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-34.

CAPÍTULO 5

ENTRE ATORES E PAPÉIS: INVESTIGANDO CONCEPÇÕES E AÇÕES EDUCATIVAS EM UM COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL - 3ª E 4ª CICLOS - NO INTERIOR DA BAHIA, NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO PARTICIPATIVA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Lívia Pereira dos Santos¹

Maria Izaura Cação²

INTRODUÇÃO

Apesar da abundante legislação educacional a respeito da inclusão, no ensino regular, de alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEEs) e da obrigatoriedade que os sistemas de ensino têm de incluir esses alunos, a realidade de algumas escolas aponta para a existência de um descompromisso com a efetiva inclusão de crianças e jovens com

¹ Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Professora de História da rede estadual da Bahia; alchoa@yahoo.com.

² Doutora em Educação; Docente na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP Campus de Marília; izauracao@gmail.com.

NEEs. Assim, este fato nos levou a buscar entender a construção dos descaminhos que levam a não inclusão, a partir da análise de uma unidade de ensino próxima a nós: a escola em que atuamos enquanto professora.

Procuramos identificar a realidade da educação inclusiva nesta escola, em comparação às diretrizes nacionais que a regulamentam, pensando a gestão participativa como um caminho possível para a sua efetiva implantação e o papel dos sujeitos enquanto atores sociais fundamentais para a viabilização deste processo.

Para tanto, procedemos a levantamento bibliográfico das diretrizes educacionais para a educação inclusiva propostas pelo MEC, sob a direção da Secretaria Especial de Educação - SEESP, em conjunto com a análise dos dados recolhidos na escola estudada por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, seguindo as orientações metodológicas de Lüdke e André(2005), sobretudo.

Desse modo, consideramos que a investigação poderá contribuir para a formulação de políticas educacionais no município e no estado da Bahia e, quiçá, influenciar sobre o processo educacional da escola onde atuamos.

1. OS ATORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Pensar a inclusão escolar é pensar, sobretudo, as ações dos sujeitos envolvidos. Desse modo, foi fundamental pesquisar o que se espera teoricamente dos atores sociais neste processo.

Delegar à família, à comunidade, aos próprios alunos, aos professores, aos poderes instituídos, à própria direção da escola seus papéis e suas responsabilidades no processo de construção de uma escola inclusiva é ação imprescindível para que esta educação realmente aconteça. No entanto, para que este processo ocorra é preciso que cada sujeito social saiba o que se espera dele, qual o seu papel e sua atuação, uma vez que a escola é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados. (BATES e MURRAY, 1981, Apud CANÁRIO, 1996)

A partir do entendimento de que a gestão participativa seria fundamental para a consolidação deste processo, começamos nossas investigações que confirmaram, em parte, o que intuíamos.

2. O PAPEL DA GESTÃO

A realidade pode ser mudada só porque e na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que sabemos que é produzida por nós (KOSIK, 1976, p.16).

À gestão escolar cabe o papel de conduzir a prática educacional com base nos princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola, coletivamente construído. Este, por sua vez deve nortear os caminhos que se quer percorrer para a realização daquilo que se espera.

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente. (BRASIL, 2006b, p. 13).

Para Cação (2010, p. 6), a escola, por ser uma organização complexa,

realizando tarefas também complexas, amplas e multifacetadas, exige modificações para atender aos anseios e necessidades da população por ela servida. Para construir esse novo, entretanto, a escola deve rever sua organização e posturas diante do processo educacional, suas relações com o poder, o conhecimento, a sociedade, com alunos e pais, bem como sua forma de organizar o trabalho desenvolvido. Esta nova maneira de ser da escola precisa ser construída pelos profissionais da educação, pelos alunos e pelas famílias, a partir do já existente, das condições dadas.

Nesse sentido é dever da equipe diretiva exercer liderança na comunidade, trazendo as famílias e outros setores para participarem da vida da escola, ao promover o sentido de responsabilidade destes atores sociais para o bem público que é a escola. Fortalecer os laços com a comunidade é construir uma relação de segurança, confiança e compartilhamento para alcançar os objetivos e cumprir a missão escolar. (BRASIL, 2006b). Dada à natureza do trabalho educacional, este “demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos

membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidas”. (LUCK, 2010, p. 22).

Assim, à coordenação pedagógica cabe a responsabilidade de promover a unidade da equipe escolar para o sucesso do planejamento didático-pedagógico. Para tanto, a sua ação deve ser ativa no ‘chão da escola’, perto dos profissionais envolvidos na resolução dos ajustes necessários dentro e fora da unidade de ensino e aprendizagem, junto à comunidade.

O projeto político pedagógico será o ponto inicial desta transformação. Sem um projeto de ação que envolva todos os atores sociais da educação, a inclusão sempre será um engodo.

Nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos, para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida, se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes. À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos. Ao participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ação de cada ator social que nela se encontra adquire novo significado, porque se passa a conhecer o que fazer, porque fazer, para que, para quem fazer e como fazer. (BRASIL, 2006b, p. 10).

Inclusão é ação que se realiza a partir da ação conjunta dos diversos atores sociais envolvidos neste processo. Uma escola inclusiva precisa de uma equipe focada nos caminhos necessários para alcançar os objetivos previstos no seu projeto político-pedagógico, pensado para atender especificamente à comunidade adjacente. (Cf. BRASIL, 2005a; 2005b; 2005c). O que fazer para desencadear este processo?

[...] para transformar a concepção em ação é necessário que o *princípio da inclusão* permeie todos os âmbitos da vida escolar. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento de escolas inclusivas não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou a apenas a uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmago do trabalho da escola como num todo e constitui o elemento central do planejamento escolar. Nesse contexto, a liderança e a gestão escolar desempenham um papel essencial. (DUK, 2006, p. 114).

Por outro lado, para mudar a realidade,

o primeiro passo a adotar é descobrir nossas possibilidades. Ou seja, descobriremos o que realmente sabemos e fazemos, o que realmente precisamos saber e fazer, e o que podemos vir a saber e a fazer. Não basta que nos vejamos somente por nossos próprios olhos, nem somente pelos olhos dos outros. Para de fato nos enxergarmos e nos compreendermos é fundamental aprendermos a desenvolver uma visão ampla, que comporte os pontos de vista individual e coletivo. [...] pensar em si mesmo somente como professor é ter uma idéia isolada, que restringe os papéis e os acontecimentos de nossa vida e não nos permite vê-la e compreendê-la em toda sua grandeza. [...] Somos, na verdade, elos marcados e marcantes, numa cadeia de influências. Isso nos coloca diante de uma incontestável verdade: se o que queremos é promover transformações, precisamos reexaminar o nosso jeito de pensar. Aí sim, estamos perto das condições de criar mudanças. (BRASIL, 2005c, p. 5-6)

Com o papel fundamental de articular os sujeitos que compõem o universo escolar para a promoção da inclusão na escola, não cabe apenas à gestão garantir a implantação deste processo, esta é uma empreitada coletiva, pois existem outras ações e outros atores imprescindíveis para a realização da educação inclusiva no âmbito escolar.

3. DIRETRIZES QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) fazem parte de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Neste documento, o Grupo de Trabalho conceitua o que é a educação especial, como deve ser o atendimento especializado e as adequações necessárias para a realização do mesmo. Além de considerar as necessidades específicas dos alunos e garantir a eliminação de barreiras à sua plena participação, o atendimento especializado deve ser previsto desde o nascimento da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2007, p. 10).

Isto posto, entende-se que a inclusão não depende apenas da escola, mas de toda uma estrutura formal que atenda às famílias no momento em que se diagnostica a necessidade específica. Nesse sentido, para o Ministério de Educação (MEC), um dos princípios filosóficos a nortear o processo de inclusão é o de que:

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (BRASIL, 2004a, p. 9)

3.1 O MUNICÍPIO

A partir da Constituição Brasileira de 1988 os municípios brasileiros passaram a ter uma maior autonomia com a descentralização do poder estabelecida desde aquele momento. Os municípios passaram a decidir sobre os serviços prestados pelo poder público para a sua população, quais as prioridades e reais necessidades a serem contempladas.

Para tanto, se fez necessária a elaboração de planos municipais que deem conta de solucionar demandas específicas. Planos estes que têm como objetivo o conhecimento da realidade local e a construção de um planejamento estratégico das ações a serem implementadas, contando com a participação de representantes de todos os segmentos da população que será o objeto das ações públicas.

Para nortear os caminhos da educação, o município deve elaborar o Plano Municipal de Educação, que deverá analisar a situação da educação, identificar problemas, estabelecer metas e prioridades a serem alcançadas.

Para cada aspecto do funcionamento do sistema educacional (político, administrativo e didático-pedagógico) deve-se registrar qual a situação ideal pretendida. É importante que, ao analisar a realidade sociopolítica e econômica do município, seja dada atenção para necessidades especiais de segmentos populacionais, de forma a contemplá-las no plano. Cada item definido nesta etapa representará um objetivo a ser perseguido pelo município. (BRASIL, 2004c, p. 10)

É necessário que se identifique a situação atual da educação no município para que se possa definir a distância entre o que se tem – a realidade – e o que se pretende alcançar – o horizonte a ser atingido, e, diante disso, planejar ações que deverão eliminar esta distância. Metas deverão ser estabelecidas e a população atendida deverá ser consultada, participando do processo de construção desse plano.

Por sua vez, o plano deverá ser avaliado continuamente, reajustado e divulgado na medida em que se constate seja necessário fazer mudanças. Acredita-se que um planejamento racional, que elenque prioridades, estabeleça metas, gerencie com responsabilidades os recursos terá sucesso na qualidade do serviço público prestado.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O MUNICÍPIO

Cabe ao município conhecer e localizar a demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais a serem atendidos nas unidades de ensino. Mapear esta população é fundamental para garantir a organização das escolas e a qualidade pedagógica da inclusão destas crianças e jovens.

É importante que se analise o conjunto de mudanças necessárias, o conjunto de reformas e/ou de aquisições que deverão ser realizadas e que se planeje cada passo do processo de implementação, de forma a garantir que sejam efetivadas as mudanças, (formação continuada do professor, equipamentos e recursos materiais). (BRASIL, 2004c, p. 18).

A adequação do espaço físico da escola, a contratação de profissionais especializados, o aporte de recursos técnicos e tecnologia acessível, práticas pedagógicas alternativas, todos estes procedimentos dependem da decisão política da gestão escolar e das instâncias político-administrativas hierarquicamente superiores.

Cada necessidade especial vai exigir providências específicas: para alunos surdos, intérpretes de Libras; para alunos com paralisia cerebral, cadeiras de rodas adaptadas, comunicação alternativa; deficiência mental, currículo adaptado e flexibilização do ano letivo.

O município também precisa contar com uma equipe especializada como os profissionais do AEE e garantir formação continuada na área para os professores que irão atender à demanda. Nessa perspectiva, o município deve desencadear ações que visem: a redução do número de alunos por sala de aula, a fim de propiciar suporte ao professor da educação básica e garantir qualidade de atendimento educacional aos alunos com NEEs; a garantia de agrupamento de crianças da mesma faixa etária na formação das turmas aluno-série, visando assegurar ao aluno com NEEs o desenvolvimento das suas potencialidades entre os seus iguais, pois “mantê-lo na companhia de alunos mais novos é impeditivo de aprendizagens importantes para seu desenvolvimento” (BRASIL, 2004c, p. 19). É preciso, também, pensar sobre a flexibilização da temporalidade do ano letivo, criando estratégias de inclusão para estes alunos, caso a caso.

Diante do exposto, o dirigente de educação especial é imprescindível para a construção de um sistema educacional inclusivo. É tarefa também do município dispor deste profissional que irá promover a articulação dos atores para a construção do processo de inclusão.

A avaliação é outro fator que merece cuidado, pois, se permanecem valores de aprendizagem com padrões tradicionais de avaliação, a educação inclusiva não ocorrerá. Será necessário ressignificar práticas pedagógicas através do apoio e diálogo constante com os profissionais envolvidos, garantindo a aprendizagem num contínuo processo de avaliação que envolva os alunos, pais, professores e especialistas.

3.3 A FAMÍLIA

A família é parte importante do processo de inclusão, pois sairá dela o ator social que é o foco da educação inclusiva. A perspectiva, hoje, em relação à família é que ela conheça as necessidades especiais dos seus filhos e saiba lidar com elas e, assim, possa colaborar com o processo inclusivo que se desenvolverá na escola e no município.

Pensar que a família esteve historicamente dependente dos profissionais de saúde que ditavam as regras de gerenciamento da vida dos filhos com NEEs, levou ao entendimento de que ninguém melhor do que a família para conhecer bem as potencialidades e as limitações dos alunos com NEEs, exatamente por conviver a maior parte do tempo com estes jovens e crianças.

Faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos (BRASIL, 2004d, p. 7).

No entanto, cabe ao poder público investir na orientação das famílias e prover “um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, em geral, e das crianças e jovens e adultos, em especial” (BRASIL, 2004a, p. 08).

O conceito que se tem hoje é o de famílias auto-gestoras que, com a cooperação dos poderes constituídos, promovam a inclusão. Para tanto, é necessário que a família tenha acesso ao serviço de atendimento pré-natal que acompanhe o parto e o pós-parto.

[...] O atendimento pré-natal deve acompanhar a gravidez, o parto e o pós-parto de toda mulher gestante e deve incluir consultas, realizadas a partir da confirmação da gravidez. [...] Um acompanhamento pré-natal de qualidade envolve a realização de exames para detectar a presença de doenças que podem afetar o desenvolvimento do feto e quando detectadas a tempo, podem ser tratadas adequadamente. [...] Além de tais procedimentos, o acompanhamento pré-natal envolve a orientação à gestante sobre o direito à licença-gestante, hábitos de vida saudável, planejamento familiar, preparo para o parto, cuidado com o recém-

nascido, e encaminhamento para serviços especializados e atividades educativas individuais ou coletivas. (BRASIL, 2004d, p. 8).

Além deste acompanhamento cabe ao município identificar as necessidades para poder planejar o atendimento de maneira eficiente. Para tanto é necessário saber:

- Quais as características socioeconômicas das gestantes que estão sendo atendidas pelo sistema de saúde?
- Que necessidades as gestantes e suas famílias apresentam, que precisam ser atendidas pelo sistema público (informação, orientação, atendimento psicológico, social, encaminhamento a outros serviços).
- O sistema de saúde municipal encontra-se organizado para atendimento regular e sistemático a essas necessidades?
- O município conta com programas específicos para atendimento a essas necessidades? (ex. grupo de hipertensas, violência familiar, alcoolismo, grávidas adolescentes, dentre outros) (BRASIL, 2004c, p. 9)

Além de fazer a atividade diagnóstica, o município precisa divulgar os serviços prestados, para que todos saibam que eles existem e os caminhos necessários para que possam utilizá-los. Campanhas e cursos sobre as causas das deficiências deverão ser promovidos pela Secretária de Educação em parceria com a Secretaria de Saúde.

Outro fator importante é a postura adotada ante a deficiência. Muito precisa ser modificado na forma como a família tem sido tratada, desde o momento do nascimento da criança, pois o processo de aprendizagem de como lidar com a deficiência tem que começar desde cedo:

É muito comum que a presença da deficiência em um bebê não seja comunicada aos pais. Muitas vezes, a família é encaminhada de um médico para outro, sem que lhe seja dada uma explicação objetiva e orientação clara sobre seu filho e sobre os procedimentos que precisam ser adotados. Muitos dos casos de pessoas com surdez ou mesmo com deficiência mental, por exemplo, só vêm a ser identificados após os 3 anos de idade. Há casos de ainda maior gravidade, nos quais comprometimentos auditivos, visuais, neurológicos, mentais, só vêm a ser revelados para a família quando a criança entra na escola. Isso fere os direitos da criança à educação e à proteção. Tem, também, sérias implicações para seu desenvolvimento geral e para as possibilidades

de aquisições ao longo do tempo. O tempo perdido é precioso para o desenvolvimento da criança, quando a família não é orientada adequadamente, desde o nascimento, quanto aos procedimentos e cuidados necessários. (BRASIL, 2004c, p. 10).

Diante disso, o município deve oferecer atendimento especializado para crianças de 0 a 3 anos em creches e pré-escolas que sejam inclusivas. O conviver na diversidade estimula o desenvolvimento e a consciência social, daí a importância de incluir, nestes espaços, desde cedo, as crianças com deficiência.

A família que não encontra apoio dos organismos responsáveis, por garantir o atendimento, e os serviços necessários ao pleno desenvolvimento da criança se fecha e segrega o deficiente no lar.

Estudos também têm mostrado que a mãe tem sido, na família, a pessoa que mais se envolve com o cuidado do filho com deficiência, além de manter, na sua função, as demais tarefas implicadas no cotidiano familiar. Esta sobrecarga tem várias consequências destrutivas para o grupo e o pai, muitas vezes se afasta da convivência familiar. Os demais filhos sentem-se em situação de abandono, sem ter a quem recorrer. Tudo isso pode ser transformado, se a família contar com um suporte terapêutico, onde devem ser trabalhados os sentimentos de cada segmento familiar e os padrões de relacionamento entre eles. [...] Outra situação que pode ocorrer é a família deixar os demais filhos para se dedicar quase que exclusivamente a essa criança. Isto acontece, na maioria das vezes, por conta dos compromissos que vão sendo assumidos para tratamento desse filho. Esta situação pode influenciar negativamente ao grupo familiar. Por esta razão é importante o município garantir apoio psicológico para todos da família. Grupos de pais e de irmãos dessas pessoas têm se mostrado eficiente no enfrentamento dessas questões, bem como no desenvolvimento de relações afetivas mais saudáveis e na conquista de maior envolvimento participativo de todo o grupo familiar. (BRASIL, 2004c, p. 14).

Cabe ao município, então, garantir o suporte necessário tanto de profissionais capacitados como de apoio psicológico, quanto de informações e serviços para orientar as famílias. Não podemos esquecer que isto é um direito de toda criança, sendo um dever legal a sua efetiva implantação.

4. A ESCOLA EM QUESTÃO

Com o objetivo de conhecer a situação atual da educação inclusiva no que concerne ao atendimento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, foram realizadas entrevistas estruturadas com 10 professores de uma escola de Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclo - e Ensino Médio do interior da Bahia e com a atual diretora, para analisar, do ponto de vista desses profissionais, se a escola em questão adota ações inclusivas e tem uma gestão participativa.

Constatamos que 90% dos professores entrevistados são do sexo feminino e na faixa etária entre 30 a 45 anos, todos com nível superior, mais especialização, e uma com mestrado. Destes profissionais 70% está há 10 anos ou mais na área de educação e 5 anos ou mais de atuação nesta escola. A maioria leciona nas turmas do Ensino Fundamental e Médio, com uma demanda entre 25 a 45 alunos por turma.

As concepções sobre educação inclusiva desses atores variam entre atendimento a todos os alunos de forma igualitária, constituindo uma “utopia na nossa realidade”, “Onde a prática docente estimule a interação, colaboração, respeitando os limites individuais”. (P 1) É preferível, então, que o/as próprio/as docentes falem por si, ao conceituar educação inclusiva:

“Processo que busca perceber e atender as NEEs em um sistema regular de ensino”; “É o exercício da democracia na prática, pois incluirá todos indiferentemente de cor, etnia, classe social, características físicas ou psicológicas”; “Como forma de oportunidade para todos”; “Como uma educação que atenda aos portadores de deficiência seja ela qual for”; “Educação que consiga chegar à realidade do educando, convencendo-o a estudar”; “Uma educação que contemple não apenas a acessibilidade arquitetônica, mas a inclusão das vozes que, infelizmente são silenciadas nas nossas escolas por uma série de motivos: salas superlotadas, professores despreparados para lidar com deficiências etc”. (P 3)

Quando perguntados se a educação inclusiva era contemplada na escola, o consenso foi geral: *não*. Os motivos diversos: 50 % atribuíram à falta de capacitação do professor ou falta de profissionais capacitados e, entre outros motivos apresentados, a falta de estrutura e ambiente adequado; o fato de não se considerar preparado; o fato de a escola receber

as crianças sem oferecer atendimento especializado; os alunos ficarem à margem do processo ensino-aprendizagem.

Quando perguntados se havia alunos com deficiência nas turmas que lecionam o consenso também foi geral e oposto: *sim*. Três a classificaram como deficiência intelectual.

Quanto ao estado ou o município darem suporte ao professor para trabalhar com NEEs, 90% responderam *não* e 10% afirmaram que *sim*, mas consideraram como ainda não sendo suficiente. Para uma professora, o Estado tem oferecido cursos, mas ainda são poucos os professores que a eles têm acesso. Dos entrevistados, 50% dos professores conhecem pelo menos alguém que já participou de algum destes cursos.

Apenas 20 % nunca ouvirão falar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Todos afirmaram que a escola não tem SRM, nem profissionais habilitados, contando com apenas dois professores concluindo o AEE e dois com especialização em Educação Especial. Ressaltaram, porém, que ninguém adaptou material para trabalhar com a deficiência. Chamou-nos a atenção, como pesquisadora, o fato de uma professora com Especialização em Educação Especial não ter colocado sua formação nesta área a serviço dos alunos e ter respondido não conhecer nem o AEE e nem a SRM.

Quando a questão foi sobre qual modelo educativo caracteriza as suas práticas pedagógicas, as respostas alternaram entre sócio-interacionista, tradicional, construtivista ou uma mescla de todas ou de apenas duas.

“Eu tento usar a tradicional e a sócio-interacionista, entretanto, por poucos recursos e alunos que não possuem o conhecimento básico das series anteriores fica difícil trabalhar com questões contextualizadas que exigem um criticidade maior deles, logo, prevalece a tradicional. Além disso, ambiente adequado e coordenação pedagógica que dê suporte”, “Um pouco de cada. Porque existem coisas que dão certo. Existem coisas que só funcionam no tradicional”, “Construtivista, porque eu busco fazer com que meu educando seja construtor do seu próprio conhecimento”, “Costumo usar a abordagem sócio-interacionista, pois acredito que o discente é o foco da aula e sou nesse processo uma mediadora”.(P 5)

Para responder à questão *Qual característica deve ter uma escola considerada inclusiva?*, dois docentes fizeram referência ao fato de que o PPP da escola deve ser inclusivo. Os demais discursos se dividiram entre defender os seguintes aspectos: promover a participação e interação com a comunidade; haver profissionais especializados, SRM, apoio da família, materiais adaptados, estrutura física adequada; assistência de outros profissionais como psicopedagogos e psicólogos, coordenador pedagógico para dar suporte; menor número de alunos por sala; catalogação dos alunos com NEEs e maior interação entre gestão e professores.

Sobre a gestão ser democrática houve empate significativo: 50% consideram que sim e 50% não. Se a gestão pode ser considerada uma gestão participativa 40% acreditam que sim, 20% consideram que *é em parte*, 40% responderam que não.

“Apesar de dizer o contrário não é, não há transparência nas contas da escola, prestação de contas, reuniões com colegiado escolar, entre outras ações que fazem uma gestão participativa (com tomada de decisões conjuntas)”; “Em partes. Porque nem tudo que se refere à escola chega a nosso conhecimento. Como a forma de utilização das verbas.” “Sim, embora as pessoas não saibam o significado na prática. Democracia dá trabalho; tem que se expor, exigir melhores condições. Acredito que o canal está aberto; o caminho não é fácil, mas é possível chegar a tão sonhada democracia e, conseqüentemente à gestão participativa. Penso que o maior entrave para que essa gestão aconteça é a mentalidade das pessoas”.(P 6)

5. O QUE OS DADOS NOS APONTAM

Após a análise dos dados percebemos que a Educação Inclusiva e o AEE, ainda que nem todos tenham conhecimento aprofundando sobre o assunto, não são estranhos a nenhum dos professores entrevistados. Todos mostraram conhecimento sobre o tema, ainda que o adjetivassem de maneiras distintas. Mesmo não tendo participado de cursos, reconhecerem que a escola onde trabalham não consegue promover a inclusão e os poderes instituídos não ofertam capacitações suficientes para suprir a demanda.

Fato curioso foi a conjunção de tantos modelos educacionais num mesmo espaço. Apesar de divergentes na maneira de entender como se realiza a construção do conhecimento por parte dos sujeitos, estes modelos

são utilizados pelos professores com alternância, uma vez que entram em cena de acordo com a necessidade imediata.

Cabe destacar que esta necessidade se refere ao conteúdo, à aula, não à necessidade do aluno. No dizer de um dos entrevistados: “*Não acredito numa prática que utilize apenas um tipo de concepção ou corrente pedagógica, utilizo ideias diferentes a depender da aula*”. (P 8) Situação que sugere certa confusão na prática educativa e alheamento dos objetivos a serem alcançados. Pois, se para os professores está claro o que se pretende nesta alternância da prática docente, para os alunos isto pode se apresentar como um elemento que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Pois este processo requer sistematização, disciplina, regularidade, familiaridade com as formas do *ensinar* e do *aprender*.

Entendemos que estes equívocos aconteçam pelo fato de os professores trabalharem isoladamente, sem acompanhamento didático-pedagógico que promova a articulação entre as diversas áreas e os ajudem a pensar sua prática.

O fato de a escola não contar com a atuação de um coordenador pedagógico contribui muito para o descompasso quase diário: a existência de aulas improvisadas e sem planejamento; ausência de um plano pedagógico por unidade (a pressão da direção, no começo do ano letivo, força aos professores a entregarem o plano da primeira unidade, o restante do ano fica *esquecido*); crescente descompromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Cada um procura resolver os problemas da sua disciplina à sua maneira. Não há unidade no planejamento escolar. Cada um “se vira” como dá...

Sobre a escola ser democrática esta compreensão se dá a partir da *liberdade* em sala de aula: “*temos liberdade na parte pedagógica podendo o professor desenvolver projetos*” (P 1). Já o fato de não ser considerada participativa se refere a não divulgação dos recursos econômicos ou das verbas que a escola recebe, onde são aplicadas, como se aplica, se são aplicadas, realmente. “*Não somos ‘participados’ [informados] em nada do que diz respeito às decisões acerca do uso das verbas, o que a escola realmente precisa etc*”. (P 3)

A ideia de democracia aqui expressada se aproxima da ideia de convivência. Ou seja, é conveniente para os professores terem a liberdade de trabalhar como quiserem em sala de aula. Não ter uma direção que

interfira na sua prática docente é bom, pois assim podem ter liberdade para ensinar. Mas o oposto também se aplica.

Já o fato de a gestão não ser participativa está relacionado a não transparência nas contas da escola, o que gera comentários sobre desvios, corrupção, licitações ilícitas. O que é prontamente rebatido pela direção com o argumento de que “*não tem que prestar contas a ninguém*”, referindo-se aos professores que fazem parte da comunidade escolar.

Ou seja, o fato de a escola não ter um projeto político pedagógico que norteie a organização do trabalho em seu interior, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem; o perfil e a identidade da escola; sua relação com a comunidade; sua missão; sua visão de mundo, de homem, de sociedade, do papel da educação; seus objetivos educacionais; sua prática enquanto instituição educacional parece não ser o que a definiria, ou não, enquanto instituição democrática e participativa. Ou, pelo menos, isto não é visível nas declarações. Vale destacar que o PPP da escola data de 2002 e, de lá pra cá, nunca foi repensado, reconstruído, reescrito, reformulado. Eventualmente é lembrado, assim como a necessidade de revê-lo, fato que na prática não se concretiza.

A gestora, que tem treze anos na direção desta mesma escola, acredita que “*a maior dificuldade no fortalecimento de uma gestão participativa e democrática é fazer com que as pessoas da comunidade escolar entendam ou compreendam que gestão participativa não é sinônimo de autonomia.*” (sic)

Autonomia esta que está presente em quase todos os documentos que regulamentam a gestão escolar democrática e participativa na Bahia, e que podem ser acessados no site da Secretaria de Educação Estadual.³ Fato que torna evidente o equívoco presente no seu discurso.

³ Descentralização financeira é a transferência de créditos entre uma unidade gestora e suas beneficiárias. Com a descentralização, mudam-se os padrões da gestão educacional: a escola ganha a condição de determinar em quê e como gastar os recursos recebidos, a parceria com a comunidade é fortalecida e perdem espaço as interferências clientelistas, porque são estabelecidos critérios para o repasse de recursos, entre eles a transparência. [...] (Grifo nosso). Esta ação descentralizadora proporciona maior autonomia administrativa e financeira às unidades escolares, celeridade na execução, além da redução dos custos dos serviços, com a cotação de preços ocorrendo na própria região, fomentando, assim, a geração de emprego e renda para a população local. Para as escolas no Estado da Bahia, o processo de descentralização de recursos financeiros iniciou-se em 1982, quando foi estabelecida pelo decreto nº 28.966, de 18 de fevereiro, a criação do Fundo de Assistência Educacional (FAED), que tem por finalidade transferir recursos públicos para a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando às unidades escolares estaduais o gerenciamento de sua verba e o atendimento das prioridades eleitas pela comunidade escolar. Em 1995, o Governo Federal implantou a descentralização com a criação do "Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE)", passando a se

Assim, a diretora pensa que sua gestão é democrática, pois sempre busca o diálogo com todos os segmentos que compõem a comunidade, e participativa por compartilhar responsabilidades nos aspectos pedagógicos e administrativos. Sobre isto há controvérsias, no sentido de que boa parte dos professores não enxerga sua gestão desta forma. E aqueles que concordam com este discurso parecem que o fazem apenas por conveniência ou omissão.

Afirma, ainda, que a escola possui mecanismos de participação da comunidade, que o conselho escolar é atuante e que a escola está comprometida com a identificação das necessidades educacionais dos alunos, pois tem mapas de desempenho das atividades e resultados das avaliações por unidades, mas admite que a escola não possua um processo formal de flexibilizações curriculares.

A este respeito também há discordâncias, pois se isto acontece, boa parte da comunidade escolar não se reconhece neste processo. Estes procedimentos enumerados pela direção não são algo perceptível e que possam estar visíveis à própria comunidade. Por exemplo, se há mapas de identificação, qual a finalidade deles, se o planejamento didático-pedagógico não estabelece flexibilizações? Aliás, existe planejamento didático-pedagógico na escola?

Questionada sobre a acessibilidade do prédio escolar, a diretora afirmou que a escola conta com rampas de acesso e banheiro exclusivo adaptado. Não atentou para o fato de que, na escola, existe apenas uma rampa de acesso a um dos pavimentos onde se localizam apenas algumas salas de aula, cantina, sala da direção e biblioteca – estas, por terem portas estreitas podem não dar acesso a uma cadeira de rodas - e apenas um banheiro que atualmente serve de depósito. Atualmente, não temos alunos cadeirantes, mas se o tivéssemos, este aluno não teria acesso a todas as dependências da escola. Condição presente na questão respondida afirmativamente pela direção.

Sobre o fato de a escola adotar como política educacional a garantia de acesso ao conhecimento para todos, a gestora respondeu que a escola busca “*a implementação da diversificação e transversalidade no currículo com*

intitular “Programa Dinheiro Direto na Escola (PMDE)”, que, com a edição da Medida Provisória nº 1.784, de 14/12/98, passou a ser intitulado “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”. Disponível em: <http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/22>. Acesso em 30 nov. 2011.

conteúdos contextualizados pelos professores para o fortalecimento do protagonismo dos estudantes”.

Quanto à questão se a escola procura dar resposta às necessidades educacionais especiais, respondeu afirmativamente, *“procurando apoio da Secretaria Estadual de Educação (SEC), participando de programas e projetos federais e estaduais, designação de um coordenador pedagógico por parte da SEC”.*

Ressaltamos que esta designação ainda não foi concretizada. A escola não tem um coordenador pedagógico e os professores trabalham isoladamente, não adotam procedimentos de análise da sua própria prática e não sabem falar de si mesmos, pois não se conhecem. Vivem cotidianamente um jogo de empurra-empurra e “busca de culpados” pelo caos que nela se processa, o que é questionado pela comunidade na qual está inserida. Enquanto a escola vive entre acusações e fofocas, seus atores ficam alheados das responsabilidades que lhes competem. Agindo dessa maneira, abortam as possibilidades da construção de relações democráticas e participativas.

5.1 O CONTEXTO LOCAL

Sobre a comunidade local podemos dizer que é herdeira de remanescente de quilombos e das práticas coronelistas que caracterizaram a política brasileira: do clientelismo à perseguição política.

Para Marilena Chauí, no Brasil, também pelas permanências históricas de uma sociedade patriarcal, existe o que ela chama de “autoritarismo social” (CHAUÍ, 2001, p. 5), em que pese o fato de que alguns direitos que compõem a cidadania são privilégios de poucos e carência de muitos. Onde e quando os representantes da população são detentores de poderes e favores e a maioria dos representados são clientes que recebem os favores dos mandantes. Sendo a democracia a criação e garantia de direitos, esta circunstância torna este regime no Brasil algo ainda a ser inventado.

Por estar localizada em uma região em cujo espaço territorial predomina a concentração fundiária (SANTOS, 2010) e a permanência histórica de práticas de submissão e autoritarismo, estas características também se refletem na escola e no sistema de ensino local. Isto cria uma

cultura do descompromisso, dos acordos, dos arranjos, dos interesses pessoais em primeiro plano, que está presente tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto nas escolas municipais, no transporte escolar, na atitude dos alunos e na única escola estadual do município. Uma das consequências são alunos que chegam ao ensino fundamental, nesta escola estadual, sem as competências necessárias para tal.

Isto vale também para a população do lugar, que ora exige democracia, ora corre atrás dos favores clientelistas. Ora questiona as práticas clientelistas, ora se alia a estas e se submete às práticas autoritárias locais.

CONCLUSÕES

A impressão de desencontro que tivemos ao analisar todos os discursos se confunde com a complexidade do processo. Os descaminhos da não inclusão certamente passam pelo desgoverno dos espaços escolares.

A escola que vemos é permeada por conflitos e sustentada pela ação dos seus atores, que, sem autoridade, descambam para o autoritarismo. Se a escola democrática e participativa depende do coletivo para sua realização, a escola autoritária também não se realiza a partir da ação de um único ator social.

Estes sujeitos sociais participam deste processo, ora alheados, ora cooptados, ora conformados, ora revoltados. Suas atitudes políticas estão submetidas às próprias necessidades e interesses pessoais. Não há tentativas de transformação da realidade vivenciada.

Estes atores, apesar da formação acadêmica, agem como se desconhecessem seus papéis e responsabilidades no processo de construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa. O desencontro que se reflete na escola é um sintoma de uma construção mais antiga: o fato de o nosso país e, sobretudo, a nossa região ainda estarem *engatinhando* nas suas compreensões sobre democracia.

REFERÊNCIAS

- BAHIA (Estado). *Descentralização financeira*. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/22>>. Acesso em: 14 set. 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio pedagógicos -construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC: SEESP, 2005.
- _____. *Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica*. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004a.
- _____. *Educação inclusiva: v. 3: a escola*. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004b.
- _____. *Educação inclusiva: v. 2: o município*. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004c.
- _____. *Educação inclusiva: v. 4: a família*. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004d.
- _____. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2006a.
- _____. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006b.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- _____. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - Iniciando nossa conversa*. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2005a.
- _____. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - v. 1: Visão histórica*. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2005b.
- _____. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - v.2: Deficiência no contexto escolar*. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005c.
- CAÇÃO, Maria Izaura. Escola pública, processos humanizadores e cidadania: o papel do projeto político-pedagógico. In: *Anais*. 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília – ensino e aprendizagem como processos humanizadores; proposta da teoria histórico-cultural para a educação básica. Marília: Oficina Universitária, 2010.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p.

- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.
- DUK, Cynthia . *Educar na diversidade*:material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2006.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LINO, Débora Maria de Paula. *O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva*: um estudo sobre identidade.2006.Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 9. reimpr. São Paulo: E.P.U, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SANTOS, Ozeias de Almeida. *A produção do espaço rural no estado da Bahia*: uma leitura da concentração fundiária de comunidades quilombolas do município de Antonio Cardoso. Disponível em: <www.pausaltos.com.br/wp-content/uploads/2010/12/producao-do-espaco-rural-em-antonio-cardoso.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

CAPÍTULO 6

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – UM IMPORTANTE ALIADO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SURDOCEGUEIRA

Katia Aparecida Cibas¹

Edvaldo Soares²

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na Educação Especial tem início em 1992, quando fui fazer um estágio na APAE de Suzano, desde então sempre atuei na educação especial. Em 2010 fui convidada pela Prof^a Maria Tereza Mantoan a fazer parte da equipe de tutores e de cursistas do Curso de Especialização *lato sensu* Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal do Ceará, concomitantemente participei como cursista do curso de Atendimento Educacional Especializado oferecido pela UNESP de Marília.

Durante o curso tivemos a oportunidade de confrontar a teoria e prática constantemente, refletir nossas ações e modificá-las, o que muitas

¹ Especializada em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora da rede municipal de ensino de Suzano SP. katia.cibas@yahoo.com.br

² Doutor em Neurociências pela Universidade de São Paulo – USP e docente do Departamento de Psicologia da Educação da FFC – Unesp – Marília SP. edsoares@marilia.unesp.br

vezes devido à rotina diária é deixado de lado. A parte teórica sempre foi embasada em legislação vigente como a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

Podemos dizer que a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008 é um grande marco na história da educação ao deixar claro o público-alvo da educação especial – alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como ao especificar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da educação especial que tem por função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, que impedem a plena participação dos alunos. Sendo o AEE complementar ou suplementar a formação do aluno não substitui as atividades realizadas na sala comum. Com a definição de uma política inclusiva, a Educação Especial teve um ganho significativo, pois era comum o encaminhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento para o atendimento especializado. Outro ganho importante decorrente da definição de políticas para a Educação Especial foi a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns, mas com a garantia do apoio necessário para que o aluno não enfrente barreiras em seu processo de escolarização (BRASIL, 2008; MENDES, 2010).

Além da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), outro importante marco legal desta década é a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional, que reforça a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos e a disponibilização de recursos específicos de acordo com a necessidade de cada aluno, bem como responsabiliza os Estados Partes na garantia de que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional sob a alegação da deficiência. Conforme Mantoan:

O Brasil, nesta última década, destacou-se pela vanguarda de seus projetos inclusivos. A proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia das demais, porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação,

como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a educação especial como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas. Temos de aproveitar esses novos tempos para romper com paradigmas que nos detêm no avanço e melhoria da educação brasileira. (2008, p. 19)

Mantoan (2004; 2008) indica resultados animadores, com quebra de paradigmas e deixando de lado o ensino segregado que sempre foi à marca da educação especial.

Entretanto, acreditamos que ainda temos muito a caminhar. Por isso é fundamental estarmos em constante auto-avaliação e em contato com os professores da rede comum de ensino, alunos e familiares para que possamos proporcionar uma educação, onde todos tenham seus direitos respeitados, independente de sua condição física ou mental. Nesse sentido, temos a importante missão na construção/concretização de uma escola para todos, conforme uma perspectiva de sociedade justa e igualitária. Além disso, é importante destacar a importância do nosso papel como educadores no sentido de colaborar para que as pessoas com deficiência façam valer seus direitos; para que ocupem o seu lugar de cidadão consciente e participativo e, seja protagonista de sua história. Tudo isso é fundamental para que a inclusão social e escolar seja verdadeiramente coerente com as políticas citadas (MANTOAN, 2004; ALVES; GOTTI, 2006).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem um papel fundamental neste processo de transformação da escola comum para que a mesma atenda a todos com qualidade, disponibilizando recursos e estratégias que auxiliem no rompimento das barreiras impostas pela escola comum, conforme preconizado pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008; MENDES, 2010).

Estudos têm apontado para um aumento significativo de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns. Porém, há ainda uma grande parcela dessas pessoas que continuam em espaços segregados (MENDES, 2006; ARÁOZ; COSTA, 2008). Tal segregação ocorre, em grande parte, devido ao despreparo da escola comum em prestar atendimento à referida população. Esse despreparo se dá essencialmente pela falta de conhecimento dessas escolas comuns de como trabalhar

com essas pessoas. Um exemplo desse despreparo se dá em relação ao atendimento de indivíduos com surdocegueira, os quais, por apresentarem comprometimento na visão e audição, necessitam de recursos e técnicas específicas de comunicação e de estimulação da aprendizagem, que ainda não são dominadas pela escola comum (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006; KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008).

Este estudo objetiva analisar a proposta do AEE para pessoas com surdocegueira e identificar, na literatura especializada, quais os recursos que podem ser disponibilizados para que as pessoas portadoras de surdocegueira possam se integrar em salas de aula/ ambientes educacionais comuns, em igualdade de oportunidade com os demais. Em função destes objetivos foi realizada pesquisa bibliográfica em fontes especializadas, nas quais foram selecionados os seguintes temas: conceitos e concepções de surdocegueira; histórico da educação de pessoas com surdocegueira; inclusão de alunos com surdocegueira em escolas comuns; recursos disponíveis ao atendimento de portadores de surdocegueira e, Atendimento Educacional Especializado.

DEFINIÇÃO DE SURDOCEGUEIRA

A definição de surdocegueira sofreu várias alterações ao longo do tempo. De acordo com Frederico (2006), antes do estabelecimento do termo “surdocegueira”, foram utilizados outros como: Dificuldade de Aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS) e dupla Deficiência Sensorial. Inclusive foi concebida como uma soma de comprometimentos sensoriais até o final dos anos 1980. Por exemplo, na *I Conferência Mundial Helen Keller*, realizada em 1977, o surdocego era definido como um indivíduo que apresentava uma perda substancial da visão e audição, de tal modo que a combinação de suas deficiências causava extrema dificuldade em termos de aquisição de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais (CHIARI; BRAGATTO; NISHIHATA; CARVALHO, 2006). Entretanto, pesquisadores como Writer (1987); Freeman (1991); Legati (1995); Wheeler e Griffin (1997) e McInnes (1999) concordavam que a surdocegueira era um evento único e, como tal requeria abordagens

específicas de comunicação, orientação e mobilidade e de acesso as informações do mundo exterior.

De acordo com Maia (2004, p. 6) no Brasil temos adotado a definição do *Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial*, sendo a qual a surdocegueira é: “uma deficiência única, com graves perdas visual e auditiva combinadas. Essa combinação leva a pessoa surdocega a ter necessidade de formas específicas de comunicação, para ter acesso à educação, lazer, trabalho, vida social etc”.

A surdocegueira pode ser congênita, ou seja, ocorre quando a criança já nasce e/ou adquire antes da aquisição de uma língua. Também é conhecida como surdocegueira pré-linguística. Quando a surdocegueira é adquirida após a aquisição de uma língua é denominada surdocegueira pós-linguística. Nessa categoria são classificadas a pessoa que nasce surda e adquire uma deficiência visual; cegos congênitos com surdez adquirida; indivíduo com surdocegueira adquirida em função de acidente de carro, acidente vascular cerebral, choque anafilático por medicação, tumores cerebrais. Em alguns casos a surdocegueira pode ter outras deficiências associadas como deficiência física ou intelectual (McINNES, 1999; CHIARI; BRAGATTO; NISHIHATA; CARVALHO, 2006).

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL

Ao pesquisar a história da educação das pessoas com surdocegueira, encontramos como referência a história de Helen Keller que ficou mundialmente conhecida como a primeira pessoa com surdocegueira a ser completamente incluída na sociedade. Na bibliografia de Helen Keller é clara a importância que a professora Anne Sullivan teve para seu desenvolvimento acadêmico e profissional (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2003).

No Brasil, a história da educação de pessoas com surdocegueira também está ligada a Helen Keller, pois sua visita ao Brasil, em 1953, estimulou a professora Nice Tonhosi Saraiva que lecionava para cegos do Instituto Padre Chico, em São Paulo, a estudar a comunicação dos surdos. Em função desse objetivo, a professora Nice Tonhosi foi ao Rio de Janeiro

fazer um curso. Com o objetivo de se aprofundar na temática foi como bolsista para *Perkins School for the Blind*, nos Estados Unidos, onde se especializou (OLMOS, 2007).

Ao retornar em 1961, Nice Tonhosi iniciou oficialmente a educação do surdocego brasileiro atendendo duas crianças no Instituto Padre Chico. Porém, em função de limitações financeiras o trabalho no Instituto cessou. Nice Tonhosi então, juntamente com a também professora de cegos, Thereza Adelina Barros iniciam a busca de outra instituição para dar continuidade ao projeto de educação de surdocegos. Com verba obtida junto à Campanha Nacional de Educação de Cegos, criaram um setor de educação de Deficiências Audiovisuais (SEDAV) junto à Fundação para o Livro do Cego no Brasil, a qual atualmente é denominada Fundação Dorina Nowill (OLMOS, 2007). Em 1968, a professora Nice funda em São Caetano do Sul - SP uma escola de deficientes audiovisuais, a qual foi chamada de *Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais* – ERDAV. Mais tarde a referida escola foi fechada, mas, em 1977, foi criada em São Caetano do Sul - SP a *Fundação Municipal Anne Sullivan*, mantenedora até hoje da *Escola de Educação Básica Anne Sullivan*, substituta da ERDAV. A partir daí diversas iniciativas surgiram no Brasil. Entre elas Olmos (2007) destaca o trabalho de Neusa Basseto, que se especializou nos Estados Unidos, na *Perkins School for the Blind* e na *Saint Michielgestel*, Holanda.

Cabe destacar também a criação, em 1982, de um serviço de atendimento clínico, avaliação funcional da visão, orientação e programa de reabilitação voltados à familiares e portadores de baixa-visão associados e outros comprometimentos, como a surdez ou problemas motores, no Setor de Baixa Visão do Departamento de Oftalmologia da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, mais tarde denominado *Centro Eva Lindsted*. A partir desses ‘embriões’ foram criados ainda entre outras: a Associação para Deficientes da Áudio Visão - ADefAV, na cidade de São Paulo, em 1983; a Associação Educacional para a Múltipla Deficiência, Instituição que atua com surdocegos e multideficientes - AHIMSA, em 1991; a ONG denominada Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, em 1999 (OLMOS, 2007).

A INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

Em relação à inclusão do aluno com surdocegueira na escola comum, constatamos que é necessária a disponibilização de alguns recursos específicos, posto que para aprender seja imprescindível a interação do sujeito com o outro. Espera-se que ele seja um sujeito ativo no seu processo de aquisição de conhecimento, porém é necessário também repensar a prática pedagógica, a atuação da equipe escolar, pois apenas os recursos não serão suficientes, para que o aluno com surdocegueira tenha sucesso em seu percurso escolar é necessário que a adoção de estratégias diferenciadas.

Pensando na escolarização de pessoas com surdocegueira muitos pesquisadores sugerem a reflexão acerca do princípio de interação, a mediação e as estratégias de ensino. A interação é fundamental no processo educacional, porém pessoas com privação sensorial apresentam muita dificuldade em interagir no meio e com o meio, sendo necessário que haja a mediação e intervenção do outro, neste processo é necessária a presença de instrutores mediadores, um profissional que irá fazer a mediação entre a pessoa com surdocegueira e o seu ambiente, a fim de capacitá-la para se comunicar com o mesmo efetivamente e receber informações não distorcidas do mundo ao seu redor. Devido às suas especificidades dificilmente uma pessoa com surdocegueira irá se encaixar num ensino tradicional, no qual a aquisição de conteúdo é priorizada por meio das interações pelas vias visuais e auditivas, justamente as quais o surdocego encontra-se privado.

A equipe escolar deve verificar quais as habilidades e necessidades de cada aluno para elaborar seu planejamento de modo que o aluno com surdocegueira seja inserido em todos os contextos. A participação da família e do aluno durante o planejamento deve ser prioridade, pois são eles que poderão melhor indicar os recursos e estratégias de ensino (MAIA et al., 2008; CORMEDI; ANDREOSSI; CARILLO, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado assume um importante papel na escolarização das pessoas com surdocegueira ao compartilhar informações, orientações e disponibilizar recursos específicos, porém todo o trabalho deve ser realizado em conjunto com a equipe escolar. Pensando em

estratégias e recursos específicos para pessoas com surdocegueira, há uma vasta gama de possibilidades, a seguir serão destacadas algumas destas possibilidades.

Uma das possibilidades de comunicação com a pessoa com surdocegueira é o uso de objetos de referência que são objetos com significado específico associado a ele e representa algo para a pessoa com surdocegueira, podendo ser utilizado para substituir a palavra. Também são utilizados objetos de referência pessoal – quando um objeto representa uma pessoa, por exemplo, através do colar o aluno pode identificar sua professora. É importante que cada pessoa tenha um objeto de referência e sempre esteja usando-o quando for atender a pessoa com referência. Os objetos de referência são grandes aliados para que a pessoa com surdocegueira tenha conhecimento do mundo ao seu redor, consiga identificar pessoas, atividades, por isto o surdocego deve participar na escolha do melhor objeto de referência, para que realmente tenha significado e seja funcional (MAIA et al., 2008; CORMEDI; ANDREOSI; CARILLO, 2010).

O sistema calendário também é um recurso eficaz de comunicação desde a década de 60. Os calendários são instrumentos que auxiliam a pessoa com surdocegueira a ter noção de tempo, rotina, conceitos temporais, abstratos e na ampliação de vocabulário. Há diversos modelos de calendário, podendo ser diário, semanal ou mensal. Na escola, o sistema calendário auxilia o aluno a se organizar, sabendo previamente o que irá acontecer. A professora poderá elaborar um calendário diário, porém o aluno também poderá ter um calendário mensal, onde contenha as principais atividades programadas para aquele mês. O calendário poderá ser confeccionado com objetos reais, objetos de referência, pistas táteis, pistas visuais, a escolha do material e do tipo de calendário dependerá das habilidades e dificuldade de quem irá utilizá-lo (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2000; 2003).

Para favorecer a independência e autonomia das pessoas com surdocegueiras que não conseguem estabelecer a comunicação oralmente ou por LIBRAS, pode-se adotar a Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA.

De acordo Sartoretto e Bersch (2010), na Comunicação Alternativa são organizados e construídos recursos como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, dependendo da maneira como for utilizado,

pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação para pessoas com surdocegueira é necessário uma avaliação criteriosa do emprego do CAA, pois dependendo do comprometimento visual faz-se necessária a adoção de miniaturas, objetos reais ou parte destes objetos, alto relevo, dentre outros recursos. Devemos sempre utilizar ao máximo os sentidos remanescentes do deficiente e lembrar que a comunicação alternativa deve ser pensada individualmente de acordo com as características da pessoa (MAIA et al., 2008; CORMEDI; ANDREOSSO; CARILLO, 2010).

A caixa de antecipação é outra forma de comunicação, para pessoas com surdocegueira que não possuem um sistema formal de comunicação. Dentro de uma caixa são colocados objetos de referência já conhecidos pela pessoa de acordo com o planejamento do dia e com os objetos de referência já conhecidos por quem irá utilizá-la. Através dela a pessoa terá conhecimento das atividades a serem realizadas e poderá optar por determinada atividade (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2000; 2003).

As pessoas que não falam possuem dificuldade na interação com o outro, principalmente em relação à apresentação inicial, gostos e preferências, sendo comum vermos outra pessoa falando pela pessoa que não fala. Para facilitar a interação é utilizado o passaporte – um documento com as principais informações sobre a pessoa como seu nome, idade, endereço, sua família, uso ou não de medicação, suas preferências ou como gosta de ser tratado. Para ser funcional deve ser um documento simples, de fácil entendimento para todos e seja colocado ao alcance da pessoa com surdocegueira para ela apresentá-lo a quem quiser (MAIA et al., 2008; CORMEDI; ANDREOSSO; CARILLO, 2010).

O professor do Atendimento Educacional Especializado, além da disponibilização de recursos específicos para a pessoa com surdocegueira, deve trabalhar com a orientação e mobilidade. A orientação e mobilidade envolvem muito mais do que o treino de bengala, sendo uma oportunidade da pessoa surdocega a conhecer o mundo ao seu redor e sentir segurança para locomover-se e utilizar todos os espaços.

De acordo com Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010, p. 13), “a orientação e mobilidade é um conjunto de técnicas e estratégias, baseadas em informações psicossensoriais, que auxiliam a criança a se orientar e se

locomover nos espaços em que ela vive”. Para a pessoa com surdocegueira este é um trabalho essencial para sua autonomia e independência motora, porém esse trabalho de orientação deve ser realizado por um profissional habilitado e que tenha algum vínculo com a pessoa, pois, é essencial que ela tenha segurança e confie no profissional.

Há diversos recursos a serem utilizados na orientação e mobilidade, sendo escolhidos de acordo com as necessidades e preferências da pessoa. Para as crianças com surdocegueira pré-linguística este trabalho deve ser realizado desde o nascimento, como parte da rotina diária da criança. Na escola é necessário que todos os espaços sejam sinalizados para facilitar sua identificação e que sejam colocadas pistas durante o trajeto, podendo ser através de cores contrastantes ou texturas diferenciadas. Também é necessário que os móveis e objetos sejam sinalizados para favorecer a iniciativa, escolha, autonomia e independência do aluno (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Indivíduos com graus diversos surdocegueira precisam ser estimulados adequadamente para que tenham mais chances de se desenvolver social, mental e biologicamente. Para tanto, por exemplo, para os indivíduos que apresentam resíduos em termos de visão, é imprescindível a realização de uma avaliação funcional que direcionará o trabalho no sentido de adaptar os materiais com cores contrastantes, tipo de iluminação, posição e distância da pessoa em relação à lousa e demais materiais, uso da lousa, movimentação do professor, tamanho de letra e uso de materiais escritos ou com figuras (ARIAS; ZEFERINO; BARROS FILHO, 2004; MASINI, 2011).

Algum resíduo auditivo também pode estar presente e deve ser estimulado através do uso de recursos de amplificação sonora e posicionamento do aluno em classe, a pessoa com surdocegueira deve ter garantido em sala um lugar em que favoreça o acesso às fontes sonoras. Também é fundamental a ausência de muito ruído, fato que pode ser amenizado com o uso de cortinas, isolamento acústico nas paredes, feltro no pé das cadeiras, cadeiras mais pesadas que dificultem o arrastamento constante, dentre outros (ARIAS; ZEFERINO; BARROS FILHO, 2004; MASINI, 2011).

O uso do tato como instrumento para o desenvolvimento de conceitos é muito comum para estas pessoas. Caberá ao professor de AEE disponibilizar materiais que favoreçam a aquisição de informações através do tato, podendo ser materiais em Braille ou então adaptados. Para a adequação dos materiais o professor de AEE deverá usar muita criatividade e materiais diversificados, a fim de proporcionar ao aluno o máximo de informações. Atualmente há uma grande variedade de materiais disponíveis no mercado, porém às vezes não se encaixam na necessidade do aluno e o professor poderá confeccionar os materiais utilizando até mesmo sucatas (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2000; 2003; MAIA et.al., 2008).

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para que o Atendimento Educacional Especializado seja eficiente é fundamental que seja elaborado um Plano de Atendimento. Este plano deve ser realizado em conjunto com a família, equipe escolar, todos profissionais que atendem a pessoa com surdocegueira, bem como a própria pessoa. Na elaboração do Plano é importante observar alguns itens, como: objetivos, atividades, período de atendimento, adequações de materiais, parcerias necessárias.

O Atendimento Educacional Especializado deve ter como objetivos principais criar condições para que a pessoa com surdocegueira possa perceber-se como indivíduo e sujeito pertencente a um grupo. Deve também viabilizar recursos e estratégias que amplie sua participação, desenvolvimento social, afetivo e pedagógico, bem como desenvolver a habilidade de comunicar-se através da utilização da prancha de comunicação e ter maior autonomia em relação à orientação e mobilidade (ROPOLI et.al., 2010).

Deverão ser previstas atividades para o estabelecimento da comunicação, posto ser esta a maior dificuldade da pessoa com surdocegueira, podendo ser utilizado algum tipo de Comunicação Aumentativa e Alternativa

Para trabalhar a orientação e mobilidade, inicialmente devem ser apresentados todos os ambientes da escola e verificar com a pessoa quais os recursos necessários para facilitar sua mobilidade, podendo ser utilizado

bengala, faixas contrastantes no chão ou piso tátil, pistas de referência para identificação das salas, como por exemplo, um livro afixado na porta da biblioteca. Quanto à identificação das pessoas pode ser feita através de objetos de referência pessoal – objetos que possuem significados especiais associados a eles. Na escola é necessário estabelecer objetos de referência para todos os funcionários. Os materiais a serem adaptados precisam ser selecionados em comum acordo com a professora da sala de aula, com base no planejamento das atividades que serão aplicadas para toda turma (ROPOLI et al, 2010).

Para que o trabalho com a criança com surdocegueira tenha sucesso é fundamental que haja parceria entre a equipe escolar e a família para que juntos possibilitem uma gama variada de estímulos, o professor de AEE pode colaborar nesta parceria promovendo encontros entre todos os envolvidos no processo educacional, para que juntos busquem a melhor estratégia de atuação. Nestes encontros além da equipe escolar e a família poderão ser envolvidos outros profissionais que acompanham a pessoa com surdocegueira como fonoaudióloga, psicóloga e também a própria pessoa (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2000; 2003; ROPOLI et al, 2010).

O plano deve ser executado no contraturno do período da sala comum, sendo previsto os dias e horários de atendimento. Além do atendimento no contraturno é imprescindível que seja acompanhamentos em sala de aula para que se verifique a necessidade de adequação dos recursos disponibilizados e de adaptação dos materiais pedagógicos, bem como, reuniões com a equipe escolar e família com o intuito de realizar um trabalho conjunto de estimulação quanto à autonomia, independência, orientação e mobilidade.

Os materiais a serem adaptados serão selecionados em comum acordo com a professora da sala de aula, com base no planejamento das atividades que serão aplicadas para toda turma. Quanto à acessibilidade arquitetônica deverá ser providenciada a colocação de faixas de contraste no piso e de pistas sinalizando os ambientes da escola. (ROPOLI, et al., 2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com surdocegueira nas escolas comuns é muito recente, ainda persiste a ideia de que estas pessoas necessitam de muitos recursos específicos e as escolas não estão preparadas para acolhê-las. No município de Suzano, temos apenas um aluno com surdocegueira em sala de aula comum. Trabalhar com ele tem sido um desafio, porém a cada dia temos a certeza de que é possível a realização de um trabalho que proporcione a ele sua participação em todas as atividades propostas.

Na escola comum pode haver várias barreiras que dificultam a plena participação das pessoas com surdocegueira, por isto é imprescindível lembrarmos que a educação não ocorre com ações isoladas, sendo necessário o acompanhamento, orientação e formação com toda comunidade escolar. É importante que o Atendimento Educacional Especializado caminhe junto com a escola e estabeleça uma rede de atendimento através de parcerias com outras secretarias, instituições ou organizações não-governamentais. E principalmente que a família e o próprio aluno participem ativamente de todas as ações.

A elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado é fundamental, porém deve estar em constante reavaliação para que possamos manter as ações exitosas e rever as que não estão dando resultados.

O Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdocegueira tem a importante missão de fortalecer a perspectiva que educação inclusiva relaciona-se de forma transversal à Educação dado que se refere ao aprimoramento da qualidade social da educação de todos e de cada um, apoiando-se na diversidade como valor e, portanto, de responsabilidade de todos os educadores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D.O; GOTTI, M. O. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. *Ensaios pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARÁOZ, S.M.M; COSTA, M.P.R. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 1, p. 21-34, 2008.
- ARIAS, M.H.R.; ZEFERINO, A.M.B.; BARROS FILHO, A.A. Surdocegueira: importância da estimulação precoce. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.13, n. 7, p.:12-19, 2004.
- BAPTISTA, C. R. et al. *Colóquio - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.
- BOSCO, I.C.M.; MESQUITA, R.S.H.; MAYA, S.R. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília. Ministério da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade do Ceará, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. *Decreto 6949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.
- _____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. _____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão-Revista de Educação Especial*, n. 4, 2008.
- _____. _____. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC-SEESP, 2010.
- _____. _____. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília: MEC,SEESP, 2003.
- BRUNO, M. *Inclusão da criança com baixa visão e múltipla deficiência*. Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2009.
- CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; COSTA, M.P.R. A prática educacional com crianças surdocegas. *Temas de Psicologia*, v.11, n.2, p. 134-146, 2003.
- _____; _____. Possibilidades de intervenção pedagógica com crianças surdas com comprometimento visual. *Anais... 23ª Reunião da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2000, p.1-14.1 CD-ROM
- CHIARI, B.M.; BRAGATTO, E.L.; NISHIHATA, R.; CARVALHO, C.A.F. Perspectivas da atenção fonoaudiológica diante do diagnóstico e prognóstico da surdocegueira. *Distúrbios da Comunicação*, v. 18, n. 3, p. 371-382, 2006.

- CORMEDI, M.A; ANDREOSI, S.C; CARILLO, E.F. *A criança com surdocegueira*. In: SAMPAIO et. al. *Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica - Guanabara Koogan, 2010.
- FREDERICO, C. E. *O domínio de atividades de vida autônoma e social referentes à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal*. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- FREEMAN, P. *El bebé sordo-ciego*. Um programa de atención temprana. Madrid: Española – ONCE, 1991.
- GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília/ Fortaleza: MEC - Secretaria de Educação Especial/ Universidade do Ceará, 2010.
- GLAT, R.; FONTES, R.S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação*, v. 6, p. 13-30, 2006.
- FÁVERO, E.A.G.; MANTOAN, M.T.E.; PANTOJA, L.M. *Atendimento Educacional Especializado – aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: MEC/SEESP. 2007.
- KASPER, A.A.; LOCH, M.V.P.; PEREIRA, V.L.O. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. *Educar*, n. 31, p. 231-242, 2008.
- LAGATI, S. “Deaf-blind” or “Deafblind”? International perspectives on terminology. *Journal of Visual Impairment Blindness*, p. 306, 1995.
- MAIA, S.R. *Educação do surdocego, diretrizes básicas para pessoas não especializadas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.
- MAIA, S.R. et. al. *Sugestões de estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: um guia para instrutores mediadores*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial/CIDA, 2008.
- McINNES, J.M. *Deafblindness: a unique disability*. In.: McINNES, J.M. (org.). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Toronto/Canadá: University of Toronto Press, 1999, p. 3-32.
- MANTOAN, M.T.E. (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista C.E.J.*, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004.
- MASINI, E.F.S. Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. *Construção Psicopedagógica*, v.19, n.18, p. 65-72, 2011.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

_____. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2010.

OLMOS, H.M. *Meio século trabalhando com o surdocego e múltiplo deficiente no Brasil*. In.: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Congresso INES: 150 anos no Cenário da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: INES, 2007, p. 73-76.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos as Pessoas com Deficiência*, 2006. Disponível em: <<http://www.prsp.mpf.gov.br/cidadania/dpesdef/onu.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

ROPOLI, E.A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão: a escola comum inclusiva*. Brasília/ Fortaleza: MEC - Secretaria de Educação Especial/ Universidade do Ceará, 2010.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília/ Fortaleza: MEC - Secretaria de Educação Especial/ Universidade do Ceará, 2010.

WHEELER, L.; GRIFFIN, H.C. A movement-based approach to language development in children who are deaf-blind. *American Annals of the Deaf*, v. 142, n. 5, p. 387-390, 1997.

WRITER, J. *A movement - based approach to the education of student who are sensory impaired/multihandicapped*. In.: GOETZ, L.; GUESS, D.; STREMEL-CAMPBELL, K. (eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore/London: Paul H. Brookes Publishing Co, 1987.

CAPÍTULO 7

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENTRO DE REABILITAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA – RECIFE/PE.

Alberto Melquiades da Silva Filho¹;

Elieuzza Aparecida de Lima²

INTRODUÇÃO

A educação especial sob o princípio da inclusão não pode ser exercida com base em práticas pedagógicas apoiadas em concepções excludentes, mas fundamentada em princípios educacionais que busquem alternativas de aprendizagem segundo as peculiaridades da criança com necessidades especiais, assegurando o respeito à diversidade. Assim, o Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC) em consonância com a legislação nacional voltada à educação e com os documentos relativos à educação especial inclusiva desenvolve ações que ampliam e qualificam a educação inclusiva oferecendo ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹ Pedagogo; Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; E-mail: albertomelq@gmail.com

² Doutora em Educação; Professora Assistente Doutora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília, SP; E-mail: aelislma@ig.com.br.

O referido trabalho tem como enfoque analisar as práticas inclusivas relacionadas ao AEE na educação infantil, desenvolvidas no CERVAC.

A temática em questão foi escolhida diante das abordagens realizadas ao longo do Curso de Graduação em Pedagogia associadas à vivência profissional direcionada ao suporte educacional a crianças com necessidades especiais na rede municipal de ensino da cidade do Recife-PE. Fatos que despertaram o interesse como também condicionaram a emergência de questionamentos a respeito do serviço proposto pelo CERVAC.

O procedimento metodológico adotado consistiu em uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Do ponto de vista bibliográfico, foram consultadas diferentes bibliotecas universitárias e, no que se refere à pesquisa documental, o acervo documental do CERVAC foi escolhido como elemento de investigação e reflexão.

Com este estudo, esperamos contribuir com as reflexões sobre a Educação Inclusiva e do AEE, emergentes no âmbito acadêmico, sensibilizando especialmente profissionais em educação sobre o fato de que a inclusão é um processo em que todos os sujeitos devem estar mobilizados a vivenciá-lo sem deixar espaço para a segregação, favorecendo a ocorrência de processos de ensino e de aprendizagem democráticos e humanizadores, com respeito às diferenças individuais.

1. REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os primeiros acordos de uma Educação Inclusiva foram dados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Em tal encontro, os principais pontos discutidos foram direcionados à necessidade de se promover maiores oportunidades de uma Educação duradoura que se caracterizasse a partir de três objetivos direcionados à Educação Especial. De acordo com Santos (2000, p. 4), eles se relacionam à (ao):

- a) estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças frequentando as escolas;
- b) tomada de providências que assegurem a permanência da criança na escola por mais tempo, sendo o suficiente para lhe oferecer um real benefício da escolarização;

c) início de reformas educacionais significativas que assegurem por parte da escola a inclusão em suas atividades, em seus currículos e, por meio de seus professores, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus alunos, de suas famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades das nações em formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

Os referidos objetivos direcionados à educação para todos, ou seja, a uma educação de caráter inclusivo, ampliam as discussões referentes à Educação Especial no contexto da educação, como um direito de todos.

No ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, é realizada a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, evento que reafirma as bases educacionais discutidas em Jomtien, além do direito à educação do indivíduo conforme a Declaração dos Direitos Humanos. A partir desse encontro internacional, elaborou-se um documento onde toda criança e jovem com necessidades especiais devem estar inclusos em escolas comuns.

Assim a UNESCO (1994, p. 15 *apud* Santos 2000, p. 4), no texto da Declaração de Salamanca explicita que:

Proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 [...] ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

No caso particular do Brasil, Mazzotta (1996) constatou que não havia nenhum esclarecimento de caráter científico sobre quem eram os deficientes até o século XVIII. No Brasil, o primeiro passo da Educação Especial é marcado pela fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro por D. Pedro II em 12 de setembro de 1854. Em 1891, esse instituto tem seu nome alterado para Instituto Benjamin Constant (QUEIROZ; SILVA, 2001).

No ano de 1855, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, dois anos depois passou a se chamar Instituto Nacional dos Surdos. Nesta escola, dava-se ênfase ao aspecto literário e profissionalizante. Já os portadores de

deficiência mental recebiam um direcionamento diferenciado, era dado um enfoque médico e não com caráter educativo (QUEIROZ; SILVA, 2001).

Durante o período imperial, os doentes mentais eram retirados do convívio social e internados em hospitais psiquiátricos, assim como os cegos e os surdos também eram isolados do convívio social em institutos. De certa forma, isso se configurou como um processo de exclusão e descaso, pois tais institutos não acolhiam os casos menos graves (MENDES, 2001).

O Brasil apresentou dois momentos na evolução da educação especial de acordo com Mazzotta (1996). O primeiro se estendeu de 1854 até 1956 e foi caracterizado por iniciativas particulares como também oficiais. Enquanto o segundo momento vai de 1957 a 1993, surgindo iniciativas oficiais nacionais que acarretaram na formação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Em 1986, o mencionado CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESP que acabou sendo extinta em 1990 a partir de uma reestruturação do Ministério da Educação. Todas as suas atribuições foram repassadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Conforme Queiroz e Silva (2001), a disseminação da Educação Especial no Brasil ocorreu de maneira bem isolada ou ainda por meio da iniciativa de pais que queriam atender as necessidades e anseios educacionais de seus filhos portadores de necessidades especiais, como foi o caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

Martin (2009) elaborou uma retrospectiva das leis criadas para assegurar o acesso de portadores de necessidades educativas especiais - PNEEs à educação e para instituição da educação inclusiva no Brasil. Nesta retrospectiva destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), elaborada no fim do século XX na qual foi determinado que as redes de ensino, privada e pública, devem se adequar para atender as necessidades do aluno, assegurando o currículo, métodos, recursos e organização. Já no século XXI, o Conselho Nacional de Educação - CNE definiu que a formação de nível superior deve contemplar a formação de professores para atuar na educação especial.

Atualmente, para incluir alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular, a escola deve estar preparada não só no ponto de vista estrutural, mas toda a comunidade escolar. O professor, em particular, que deve ser consciente da responsabilidade em ensinar a todo educando aceitando a diversidade, possibilitando assim, que o aluno com necessidade especial sintam-se como membro integrante da comunidade escolar e que o mesmo seja aceito no grupo (MARTINS *et al.*, 2008).

Ao promover a inclusão do aluno, a escola favorece o acesso ao espaço comum em sociedade, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação de diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade em todos os aspectos da vida (BRASIL, 2001).

Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentes de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 2001, p. 27).

Nas afirmações de Pablo (1999, p. 28 *apud* Feltrin 2006, p. 69):

A escola desempenha nas nossas sociedades uma função central, instruindo uma moralidade solidária, tolerante, uma moralidade que procura, que busca, desesperadamente, a construção da igualdade radical entre os homens e as mulheres, uma igualdade baseada em critérios de solidariedade, de justiça, de liberdade, de respeito.

Enfim, a escola deve se preparar para acolher o aluno com necessidades especiais. E nessa preparação não deve se limitar unicamente a reformas na estrutura física, ampliando para as mudanças na prática pedagógica, na qual o reconhecimento da diversidade e o respeito à mesma é fundamental para que o aluno com necessidades especiais sintam-se inserido no contexto social onde vive.

Entretanto, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21-22) destacam a existência de

três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo: [...] O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional,

que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais – conforme estudos de Stainback & Stainback (1990a, 1990b, 1990c) e Villa & Thousand (1990). Stone e Collicout (1994) descreveram um sistema bem-sucedido de uma rede de três camadas: grupos de serviço baseados na escola, grupos de serviço baseados nos distritos e parcerias com as agências comunitárias. Todos esses grupos funcionam em uma base de apoio mútuo para capacitar o pessoal e os alunos. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados (Harris, 1990; [...]; Thousand & Villa, 1990). O terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial (Johnson & Johnson, 1986; Sapon-Shevin, 1990). Os agrupamentos heterogêneos, a tutela dos pares em várias formas [...] e os grupos de ensino para atividades de instrução e recreação [...] são alguns dos elementos da aprendizagem cooperativa.

A educação inclusiva, para Martins *et. al.* (2008), traz sérias implicações para os docentes e para as escolas que devem centrar-se na revisão de concepções, estratégias de ensino de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo suas potencialidades.

O texto da Declaração de Salamanca, de acordo com Santos (2000), apela aos governos a existência de programas de formação de professores tanto inicial como continuada, voltadas ao atendimento às necessidades educacionais especiais nas instituições educacionais.

González (2002) afirma que, cada professor, na perspectiva da educação inclusiva passa a ter responsabilidades com a promoção da interação e cooperação entre todos os envolvidos no processo educativo, caracterizando um trabalho de equipe. Trabalho este, onde o aluno seja motivado ao mesmo tempo em que a diferença seja reconhecida e aceita.

A Lei de Diretrizes da Educação – LDB/96 assegura e prevê professores com capacitação adequada em nível médio ou superior, como

ainda professores do ensino regular capacitados para a integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Os professores considerados capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, de acordo com Brasil (2001, p. 31-32), são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências segundo Brasil (2001, p. 31-32), para:

- a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- b) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- c) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Mesmo assim,

cabe a todos envolvidos no processo educacional, particularmente os setores de pesquisa, às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca dos melhores recursos para auxiliar – ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma no meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a cidadania. (BRASIL, 2001, p. 32-33).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva não se restringe à inserção de crianças com necessidades especiais no ciclo comum da educação, mas a possibilidade de identificar, respeitar e saber lidar com as diferenças. De acordo com Martins *et al.* (2008), isso só será possível se o professor for efetivamente preparado no que se refere à atuação docente eficaz e intencional, considerando as diferenças e sabendo como percebê-las; além de ser capaz de reconhecer falhas, alterar seus procedimentos didáticos e avaliativos no cotidiano escolar.

Conforme Martins *et al.* (2008, p. 52):

Os educadores verdadeiramente engajados no processo de inclusão são os criadores e defensores de novos valores e novas condutas que rompem com a moral tradicional, instaurando uma nova ética. [...] a nova ética

da inclusão está despertando; ela é o fermento de uma sociedade mais equitativa, mais solidária, mais responsável, mais respeitadora das diferenças e portadoras de novos valores onde cada ser humano, com ou sem necessidades especiais, na existência compartilhada com outros, encontrará liberdade, justiça e felicidade.

Com isso, de nada adiantarão discursos inflamados acerca da educação inclusiva, se o educador não partir para ação, uma vez que não se deve esperar exclusivamente por mudanças oriundas das instâncias governamentais ou por premissas da educação inclusiva restritas a dito em documentos, artigos científicos, teses e dissertações.

2. O AEE NO CERVAC VOLTADO À EDUCAÇÃO INFANTIL

O CERVAC, como descrito por Souza e Filho (2008), foi fundado em 1988, por iniciativa de três jovens moradores do bairro do Morro da Conceição, localizado na Região Metropolitana do Recife (PE).

A partir de uma pesquisa, essas pessoas buscaram conhecer melhor a população do bairro e assim detectaram possíveis casos de deficiências tanto de ordem mental como de ordem física. Após a pesquisa, iniciaram os trâmites para regularizar o funcionamento da entidade sem fins lucrativos, cujo propósito é resgatar o respeito e a credibilidade de crianças, adolescentes e jovens, por meio do desenvolvimento de programas de reabilitação, prevenção, educação, musicalização e acompanhamento às famílias, favorecendo a inclusão social mediação a participação ativa em políticas públicas, garantindo uma melhor qualidade de vida à pessoa com deficiência.

A instituição, segundo o seu projeto político pedagógico (CERVAC, 2009), tem como eixo de sua política institucional, a dimensão comunitária em uma perspectiva de atuação crítica às formas de opressão e discriminação social, com desenvolvimento de ações solidárias para com o próximo, sensibilizadoras quanto aos direitos sociais de cada indivíduo.

A instituição é estruturada em departamentos/programas: Programa de Atenção a Saúde, Programa de Educação Inclusiva, Programa de Assistência Social, Programa Artístico-Cultural, Departamento de Comunicação e o Departamento de Sustentabilidade institucional. Conforme

expresso no regimento institucional, esses departamentos/programas estão relacionados à garantia do funcionamento organizacional e alcance dos objetivos junto às pessoas com deficiência, família e sociedade, buscando uma melhor qualidade de vida e construção de uma sociedade inclusiva.

O CERVAC, conforme o projeto político pedagógico (CERVAC, 2009), estabelece parcerias com outras instituições, dentre eles: a Policlínica e Maternidade Professor Barros Lima, o hospital público do Recife (PE) que possui o título de Hospital Amigo da Criança concedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização Mundial de Saúde. Por meio dessa parceria, são encaminhadas crianças recém-nascidas que apresentem algum tipo de deficiência já constatada na maternidade, para procurar um atendimento específico que estimule o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, as crianças atendidas no CERVAC, com idade entre os primeiros meses e os cinco anos, após avaliação da equipe multidisciplinar, são devidamente matriculadas no serviço, conforme necessidade específica, sendo submetidas a atendimentos nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, pedagogia, serviço social, artes plásticas e musicalização.

O atendimento de estimulação precoce é oferecido para as crianças menores de cinco anos de idade, com diagnóstico de lesão cerebral causada durante o pré-natal, neonatal e pós-natal ou sindrômicas, que não andam, com o objetivo de estimular as áreas sensoriais e motoras das crianças, durante o período desta etapa do desenvolvimento infantil, estimulando as funções cerebrais, respeitando as particularidades de cada criança (CERVAC, 2009).

O atendimento sensorial, conforme CERVAC (2009), engloba crianças menores de sete anos, com diagnóstico de lesão cerebral causada durante o pré-natal, neonatal e pós-natal ou sindrômicas, que andam, ou crianças matriculadas em mobilidade que não andam. Esse serviço tem o objetivo de estimular as percepções visuais, tátil, auditiva, gustativa, olfativa, bem como a linguagem, desenvolvendo os conhecimentos cognitivos e prática da vida diária, recebendo orientações pedagógicas a fim de direcionar as crianças a serem matriculadas na rede de ensino.

O atendimento de mobilidade beneficia, segundo o CERVAC (2009), crianças com idade entre 5 a 10 anos com diagnóstico de lesão cerebral causada durante o pré-natal, neonatal e pós-natal ou sindrômicas, que não

andam, objetivando estimular a criança, ajudando-a em seu desenvolvimento físico-motor, como também na prevenção de um agravamento do quadro. A presença dos pais e/ou responsáveis na sessão é obrigatória nessa área, devido a participação dos mesmos no processo de reabilitação e para que possam dar continuidade aos exercícios no ambiente doméstico, diariamente.

O atendimento de grupo especial compreende crianças com até 10 anos de idade, com diagnóstico de psicose infantil, autismo ou síndromas, com comprometimento cognitivo grave. Este serviço tem o objetivo de estimular a concentração, atenção e o limite das crianças atendidas, uma vez que apresentam patologias que atingem a área cognitiva e, em sua maioria, fazem uso de psicotrópicos (CERVAC, 2009).

O ensino regular é oferecido no CERVAC, segundo as informações do projeto político pedagógico (CERVAC, 2009) em uma perspectiva inclusiva, mediante convênio firmado com a Secretaria de Educação do município, desde 2007, onde a instituição funciona como anexo da Escola Municipal Júlio Vicente Alves de Araújo, atendendo crianças matriculadas em quatro turmas: núcleo de deficiências múltiplas, núcleo de transtorno global do desenvolvimento, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Infantil.

A referida instituição tem por base, na proposta pedagógica, o compromisso com o desenvolvimento com a prática educativa com qualidade. Apoiada na adesão de uma política inclusiva que respeita à diversidade e os tempos diferentes de aprendizado das crianças, a instituição baseia-se no princípio de igualdade, possibilitando à criança participar da sociedade de forma democrática e autônoma (CERVAC, 2009).

Para tanto, a educação deve reconhecer os conhecimentos prévios de cada aluno, e, partindo do já conhecido, ampliar sua formação para que seja cidadão do mundo, tendo na proposta pedagógica os princípios éticos de liberdade, pluralismo de ideias, de respeito aos direitos garantindo ao estudante seu papel de protagonista na apropriação de conhecimentos, descobrindo o prazer pelo estudo, pesquisa, atividades culturais e artísticas (CERVAC, 2009).

O incentivo à modalidade artística é uma prioridade no trabalho desenvolvido no CERVAC, oferecendo em todas as áreas, o serviço de musicalização, artes plásticas e brinquedoteca.

No bojo da proposta pedagógica, a escola assume a responsabilidade de socializar, construir identidades, exercitar a autonomia e a cidadania, respeitar a diversidade em seus vários aspectos, contemplando a dimensão cognitiva, afetiva, ética, estética, social, cultural e política.

Sendo assim, o AEE no CERVAC complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vista à autonomia e à independência na escola e fora dela. Esse Centro apóia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades, disponibilizando o ensino de linguagem e de códigos específicos de comunicação e sinalização. Oferece também tecnologia assistiva - T.A., adequando e produzindo materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas das crianças e, também, oportunizando o enriquecimento curricular para estes alunos. A Educação Infantil expressa-se por meio de serviços de intervenção precoce, que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social (CERVAC, 2009).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica trata-se de investigação de caráter exploratório, que consiste no levantamento de informações a partir de material já elaborado, tais como aqueles materiais de cunho científico: livros, artigos de revistas e dissertações e teses. Esse tipo de pesquisa é de suma importância, ao permitir que o pesquisador localize, reúna e sistematize a literatura sobre a temática estudada, com a possibilidade de análise para formação de opiniões sobre o que já foi produzido, podendo ainda abrir um leque de perspectivas para novas pesquisas como enfatizam Gil (2006), Lakatos e Marconi (2010) em seus textos sobre o assunto.

Neste trabalho, a busca desse material bibliográfico se deu em bibliotecas universitárias da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO e do Centro de Reabilitação e Valorização da Criança – CERVAC. Dos treze títulos localizados, todos se referiram à temática deste estudo.

A busca se deu por meio da seguinte palavra-chave “educação inclusiva” e por meio dela foi organizado um quadro descritivo dos seguintes dados: tipo, título, autor(a), assunto, ano e local. Além desses buscou-se

também os resumos dos trabalhos, mas que, pelos limites impostos por este artigo, não são possíveis de destacar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados ao longo da pesquisa bibliográfica e documental permitem discussões específicas, no que se refere às particularidades do AEE e do CERVAC como objeto de estudo deste trabalho.

Os dados apontam que o AEE se encontra atrelado ao plano político pedagógico da instituição sendo colocado em prática no ensino comum sob a perspectiva da inclusão, e, em se tratando do público da educação infantil, enfatiza o direito da pessoa pequena ser criança, priorizando as atividades necessárias para essa etapa do desenvolvimento: o brincar e a vivência lúdica no contato com a cultura sistematizada no ensino escolar. Fato que coincide com os estudos de Souza e Filho (2008).

No CERVAC, o espaço escolar onde o AEE é desenvolvido na educação infantil trata-se de uma sala comum com atividades curriculares diversificadas, com as quais se pretende eliminar as barreiras para daí conseguir a participação plena da criança, levando em consideração as necessidades específicas de cada uma delas, assemelhando-se aos resultados dos estudos de Souza e Filho (2008). Essa preocupação com a oferta de um espaço adequado à movimentação das crianças é fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas propostas e a aprendizagem dos educandos, e indispensável para uma inclusão escolar concreta. Assim, a atenção voltada às crianças da educação infantil requer estratégias pedagógicas promotoras da estimulação do desenvolvimento físico, motor, sócio-afetivo, cognitivo, da linguagem, sensorio perceptivo.

O trabalho desenvolvido no CERVAC, aqui analisado no contexto da educação infantil, apresenta quatro anos de existência em parceria com a Secretaria de Educação do município, atendendo um quantitativo de 30 crianças. Vários resultados positivos foram obtidos no CERVAC que constam nos registros individuais das crianças atendidas no centro, pois algumas delas já frequentam a instituição desde o seu nascimento e lá ingressam em sua primeira experiência de escolarização, sendo posteriormente encaminhados a efetuar matrícula em turmas regulares, em

outras unidades educativas ou a permanecer no serviço de AEE, além dos atendimentos da equipe multidisciplinar.

Quadro 1: Trabalhos localizados na fonte “Biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco”

Nº	Tipo	Título	Autor	Assunto	Ano	Local
1	Livro	Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva	RODRIGUES, D.	Educação Inclusiva	2006	São Paulo
2	Livro	Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas	GONZÁLEZ, J. A. T.	Educação Inclusiva	2002	Porto Alegre
3	Livro	Inclusão: compartilhando saberes	MARTINS, L. A. R. et al	Educação Inclusiva	2008	Petrópolis

Quadro 2: Trabalhos localizados na fonte “Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO”

Nº	Tipo	Título	Autor	Assunto	Ano	Local
1	Livro	Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença	FELTRIN, A. E.	Educação Inclusiva	2006	São Paulo

A oferta da educação infantil é um fazer educativo complexo, que exige uma atenção crítica do contexto escolar, do fazer educativo e dos elementos que o compõem: conteúdos curriculares, prática educativa, estratégias metodológicas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças matriculadas nesse nível, visando atender suas necessidades de socialização, comunicação e participação nas diferentes situações propostas, assim, valorizando as relações interpessoais revolvendo barreiras para uma aprendizagem efetiva, como afirma Drago (2011) em seu trabalho.

É possível perceber, na prática educativa do CERVAC, três eixos que direcionam a educação infantil: educar, cuidar e brincar. A partir destes eixos, as atividades são planejadas e os docentes encaminham as crianças à interação, contribuindo no desenvolvimento das capacidades de relações interpessoais, denotando a apropriação de condutas que revelam a aceitação, o respeito, a confiança, solidariedade e acesso ao conhecimento, havendo, portanto, uma consonância com as bases educacionais de Brasil (1998).

Quadro 3: Trabalhos localizados na fonte “Biblioteca do Centro de Reabilitação e Valorização da Criança – CERVAC”

Nº	Tipo	Título	Autor	Assunto	Ano	Local
1	Lei	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	BRASIL MEC	Lei da Educação Especial	1996	Brasília
2	Lei	Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica	BRASIL MEC/ SEESP	Diretrizes da Educação Especial	2001	Brasília
3	Revista	Aprender a superar: conhecer o que afeta seu aluno é o primeiro passo para criar estratégias que garantam a aprendizagem	MARTIN, C. S.	Educação Especial/ Inclusiva	2009	São Paulo
4	Revista	Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro	SANTOS, M. P.	Educação Especial/ Inclusiva	2000	SI
5	Dissertação	A formação do pedagogo na educação especial: um estudo descritivo	QUEIROZ, M. A. S.; SILVA, R. S. A.	Educação Especial/ Inclusiva	2001	Belém-Pará
6	Dissertação	Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva	MENDES, E. G.	Educação Especial/ Inclusiva	2001	Fortaleza

Quadro 4: Trabalhos localizados na fonte “Biblioteca particular – terceiros”

Nº	Tipo	Título	Autor	Assunto	Ano	Local
1	Livro	Educação especial no Brasil: história e políticas públicas	MAZZOTTA, M. J. S.	Educação Especial/ Inclusiva	1996	São Paulo
2	Livro	Inclusão: um guia para educadores	KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S.	Educação Inclusiva	1999	Porto Alegre

Assim, é possível entender que o currículo vivenciado na turma da educação infantil possibilita vivências de experiências que estimulam tanto a formação pessoal do indivíduo (sua identidade e autonomia) como também o conhecimento do mundo, em suas mais variadas modalidades de linguagens e expressão, podendo, de acordo com o perfil do grupo, necessitar da priorização de determinados aspectos ou conteúdos de aprendizagens.

Para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam obter sucesso nos programas propostos no serviço do AEE, é necessária a garantia do envolvimento de todos os membros que com elas se relacionam: família, professores e escola, contribuindo para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, autonomia e independência.

O público atendido na educação infantil no CERVAC apresentou como diagnóstico: síndrome de Down, baixa visão, autismo, deficiência intelectual, deficiência física, microcefalia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, distúrbio de conduta dentre outras síndromes, conforme registros institucionais.

De acordo com o comprometimento de cada criança e grupo, é respeitado um limite quantitativo de matrículas, geralmente de cinco a dez crianças, além da garantia de um profissional de apoio (estagiário), para auxiliar na intervenção pedagógica proposta aos educandos.

Dentre os resultados obtidos com o grupo do corrente ano, evidencia-se que dos cinco alunos matriculados, quatro estão vivenciando

sua primeira experiência escolar, explorando atividades relativas a cores, motricidade, conceitos posicionais, formas geométricas, elementos comemorativos, além de serem contemplados com atividades diversificadas como musicalização, artes visuais, jogos coletivos, brinquedoteca e vivências extraclasse, como visitas a praças e jardins, exposições culturais, centros de compras e outros espaços sociais.

É importante destacar que cada criança possui um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, muitas vezes em consequência da própria deficiência motora ou sensorial, o que exige um cuidado peculiar para o seu processo de desenvolvimento. Assim, o trabalho desenvolvido no AEE desencadeia, nas atividades propostas na sala de aula às crianças da educação infantil no CERVAC, ao aprimoramento das áreas sensorial, cognitiva e afetiva, capacitando os indivíduos com necessidades especiais à inclusão, sendo semelhante às conclusões dos trabalhos de Cardoso e Simonini (2009), ao estudar o AEE na rede municipal de Uberlândia (MG). É relevante ressaltar que a atuação do professor regente no grupo do CERVAC viabiliza condições favoráveis por meio das quais a criança possa desenvolver suas habilidades atrelando-as a condições sócio-interativas.

Incluir criança com necessidades especiais não significa dar a ela oportunidade de fazer parte de determinado ambiente, mas oferecer a ela possibilidade de interagir com o meio e com os indivíduos que nele se encontram, segundo as premissas implícitas nas proposições de Brasil (2008). Para tanto, as práticas educativas se voltam para estimular a criança a fazer parte do meio onde se encontra como sujeito ativo, para que, nas interações que compartilha, considerando suas especificidades individuais, tenha assegurado seu pleno desenvolvimento como pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como base a análise de documentos e bibliografias voltados para a educação infantil sob a ótica da inclusão no contexto do AEE em uma instituição de caráter não governamental, tendo como objetivo central analisar as práticas pedagógicas inclusivas relacionadas ao AEE na educação infantil e desenvolvidas no CERVAC.

Dos estudos realizados, foi possível depreender que, pensar numa prática pedagógica voltada a inclusão exige a superação de barreiras do preconceito e da indiferença, para além dos discursos. Significa expressar essa superação no dia a dia da sala de aula, por intermédio de situações que priorizem o desenvolvimento das habilidades de cada criança com necessidades especiais para que ela ganhe confiança e ocupe seu espaço na sociedade, tendo, ao mesmo tempo, seus direitos respeitados.

Como um das conclusões possíveis, enfatizamos que, em meio às políticas e ações voltadas a esse público, tem-se o AEE que, no caso do CERVAC, prioriza a inclusão nas suas bases educacionais, num esforço de superação de barreiras atitudinais, evocadas pelo medo ou preconceito. Sobretudo, abre espaço para que todas as crianças e jovens sejam acolhidos oportunizando situações pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas ao pleno desenvolvimento cultural dessas pessoas. Especialmente, nessa instituição, as crianças pequenas são estimuladas nas áreas sensorial, afetiva e motora, a partir das atividades desenvolvidas no ambiente escolar cujos eixos norteadores envolvem o brincar, educar e cuidar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC-SEESP, 2001.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC-SEESP, 2008.
- CARDOSO, R.; SIMONINI, G. Atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino em Uberlândia. In: VII Semana Pedagógica – Professor: Identidade em Construção. *Anais...* Uberlândia, 2009. Universidade Antônio Carlos/ Instituto Educacional Fernando de Oliveira/Faculdade Educacional e Estudos Sociais de Uberlândia. Disponível: <http://www.unipaciefom.com.br/anais/anais09/trabalhos/eixo6/Rosinei_Cardoso.pdf>. Acesso em: dia out 2011.
- CERVAC. Centro de Reabilitação e Valorização da Criança. *Projeto político pedagógico*. Recife: CERVAC, 2009.
- DRAGO, R. *Inclusão na educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- FELTRIN, A. E. *Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-34.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTIN, C. S. Aprender a superar: conhecer o que afeta seu aluno é o primeiro passo para criar estratégias que garantam a aprendizagem. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril-Fundação Vitor Civita. n. 24, julho de 2009, p. 16-23.
- MARTINS, L. A. R. *et al. Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva*. 2001. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal do Ceará - UFCE, Fortaleza, 2001.
- QUEIROZ, M. A. S.; SILVA, R. S. A. *A formação do pedagogo na educação especial: um estudo descritivo*. 2001. 45 f. Monografia. (Graduação). Universidade da Amazônia, Belém-Pará, 2001.

RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, M. P. S. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*. Ano 10, n. 22, 2000. p. 4-11.

SOUZA, J. M. S.; FILHO, J. A. A. B. *Cidadania é inclusão: o caso do centro de reabilitação e valorização da criança – CERVAC (Morro da Conceição – Recife/PE)*. 2008. 41 f. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, Recife, 2008.

CAPÍTULO 8

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PADRE JOAQUIM FÉLIX: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR

Laudecir Medeiros dos Santos Lucena¹

Edilene Machado Pereira²

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado propôs-se à análise da forma pela qual está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência na Escola Municipal Padre Joaquim Félix, situada no município de São João do Sabugi, Rio Grande do Norte, e quais são os desafios enfrentados pelos educadores diante desse novo paradigma.

Procuramos investigar se há na escola suporte necessário para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência; analisar se as estruturas, sistemas e metodologias de ensino adotadas estão atendendo

¹ Graduada em Pedagogia pela UFRN- CAMPUS de Caicó. Professora na Escola Municipal Padre Joaquim Félix de São João do Sabugi.

² Doutoranda em Sociologia pela UNESP; Mestra em Antropologia pela PUC/SP; Especialista em Metodologia de Ensino e Pesquisa.

às necessidades de todas as crianças; Observar como está ocorrendo a integração de todos os que fazem a comunidade escolar, inclusive os pais; averiguar se os professores estão sendo capacitados para atender a esses alunos de maneira que propicie progressos significativos; quais são os conhecimentos que os docentes têm sobre educação inclusiva e as dificuldades que eles enfrentam para trabalhar com esses alunos.

O interesse pelo referido tema partiu de nossas vivências, enquanto educadora, na escola em estudo, participando dos anseios de colegas diante dos desafios que a educação em uma perspectiva inclusiva nos apresenta. Uma educação de qualidade para todos é uma garantia constitucional. Porém, nós, educadores, não possuímos uma formação mais focada nesse fundamento. É na prática que nos deparamos com a diversidade e a necessidade de inclusão para a qual, na maioria das vezes, não estamos preparados.

Sabemos que a inclusão é algo possível, viável, mas que exige pensar, querer e encarar o árduo caminho para mudar. No passado, as pessoas com deficiências eram simplesmente ignoradas, evitadas, abandonadas ou encarceradas e, muitas vezes, eliminadas. Após o evento que formalizou a *educação para todos* como plataforma básica para o sistema educacional, segundo a proposta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que levanta aspectos do contexto brasileiro a serem considerados na adoção e na implantação do processo de inclusão, a educação inclusiva passou a ser vista de outra maneira.

Essa Declaração defende o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, à escola regular, por que o ensino regular com orientação inclusiva estabelece os meios mais apropriados para combater atitudes discriminatórias. Deste modo, as escolas regulares precisam se organizar, promovendo mudanças estruturais e culturais para atender às especificidades de todos os alunos, oferecendo o acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

A inclusão escolar deve ser um processo que respeite as diferenças e assegure oportunidades de igualdade para todos, construindo uma cultura na qual o diferente tenha espaço para interagir, aprendendo e ensinando, produzindo novas concepções e novos conhecimentos.

1. A PESQUISA: MATERIAL E MÉTODOS

Para o bom desempenho da realização da pesquisa, tivemos o apoio da direção da Escola Municipal Padre Joaquim Félix e de 6 (seis) professores que trabalham com alunos deficientes na sala de aula comum.

Os procedimentos metodológicos se desenvolveram em quatro etapas: primeiro, foi realizada uma consulta bibliográfica com a finalidade de entender como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino, para subsidiar a análise da investigação do objeto de estudo. Na coleta de dados, foi utilizado questionário semi-estruturado, direcionado aos 06 (seis) professores que trabalham com crianças deficientes na sala de aula comum, sendo 03 (três) do Ensino Fundamental I e 03 (três) do Ensino Fundamental II.

O questionário estava dividido em 12 questões, visando investigar os conhecimentos que os educadores têm sobre a educação inclusiva; as dificuldades por eles enfrentadas para trabalhar com esses alunos; se estão preparados para desenvolver seu trabalho em uma turma que tem aluno com deficiência; se a escola oferece suporte necessário para promover a inclusão dos alunos deficientes; quem são os responsáveis pelo preparo para receber esses alunos; qual o melhor atendimento considerado pelos educadores para os alunos com deficiência e qual a maior dificuldade ou desafio que esses profissionais têm encontrado para promover a inclusão. O mesmo foi acompanhado de um termo de consentimento livre e esclarecido para que os professores o preenchessem autorizando a sua participação na pesquisa.

A escolha do local se deveu aos anseios dos educadores diante dos desafios que a educação em uma perspectiva inclusiva apresenta.

Dos educadores que participaram da pesquisa, 5 (cinco) são do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino, todos são graduados e há 2 (dois) com especialização. A faixa etária dos mesmos varia entre 27 e 44 anos e o tempo de atuação como profissional da educação é, no mínimo, de 4 anos e no máximo de 13 anos. Os participantes lecionam no 2º, 4º, 5º, 6º e 7º ano do ensino fundamental I e II.

Posteriormente, foram observados o espaço físico da escola, o mobiliário, os recursos e equipamentos existentes para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Na quarta etapa foram analisados os dados.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988, e o sistema regular de ensino deve garantir esse direito, abrindo espaços para as pessoas com deficiências, dando-lhes suporte e condições para que se desenvolvam e aprendam como qualquer outra criança. Promover a inclusão dos alunos com deficiência não é só matriculá-los em uma classe comum do sistema regular de ensino. A instituição escolar precisa promover mudanças no espaço físico, na proposta pedagógica e na prática docente. Deve também oferecer recursos e equipamentos adequados para atender às especificidades particulares de cada educando e promover formação continuada para os educadores.

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas da rede regular de ensino assume, a cada ano, importância maior dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e a busca incessante da democracia.

Incluir requer o repensar a educação e a instituição escolar, principalmente as práticas docentes e as dificuldades enfrentadas pelos educadores. Perante esse novo modelo educacional, a escola regular precisa se adequar a essa realidade, eliminando as inúmeras barreiras que impedem o processo de inclusão, dentre as quais podemos citar a falta de preparo dos professores, da escola e dos membros que a compõem.

O apoio da família também é fundamental para o processo de inclusão e a escola precisa oferecer condições de participação dos familiares na vida escolar desses alunos, formando juntamente com os pais uma rede de apoio para que se possa fazer melhor por esses educandos. Para oferecer um ensino qualificado aos alunos com deficiência ou não os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com a diversidade no âmbito escolar, onde há alunos de diferentes contextos sociais.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A princípio, a educação especial era baseada em um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, oferecido em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Este sistema

de ensino estava voltado apenas para as pessoas com deficiências, excluindo as demais necessidades que não se classificam como deficiências. As pessoas educadas neste sistema educativo voltado para os diferentes foram segregadas e excluídas da sociedade, pois,

a história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas. [...] É importante lembrarmos de que termos tais como 'deficiência', 'deficiente', 'portador de deficiência' e 'portador de necessidades especiais' surgiram bem recentemente, já no século XX. (BRASIL, 2000, p. 7)

Dessa forma,

A atenção educacional aos alunos com necessidades especiais associadas ou não a deficiência tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social, tendo caracterizado diferentes paradigmas nas relações das sociedades com esse segmento populacional. (BRASIL, 2004, p. 11)

Assim, nos últimos anos, a educação especial tem passado por mudanças bastante significativas e deve garantir o acesso de todos os alunos na escola comum, visando atender às especificidades individuais, assegurando aos alunos ditos especiais o direito de cursar em ambiente escolar que não seja segregado, junto aos pares da mesma idade cronológica, todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, oferecendo serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares.

2.2 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA INCLUSIVAS

A educação inclusiva busca oferecer uma escola para todos, respeitando as diferenças e individualidades de cada educando, dando oportunidade para que eles construam o seu próprio conhecimento de

acordo com suas capacidades, tornando-se aptos a expressarem suas ideias livremente, e se desenvolver como cidadãos nas suas diferenças. Vale salientar que a educação inclusiva também tem como objetivo garantir o atendimento educacional especializado, disponibilizando de recursos e serviços especiais e orientar quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula comum, do sistema regular de ensino. “A educação inclusiva é uma força renovadora na escola, ela amplia a participação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular”. (ZIMMERMANN, 2008, p. 1)

Portanto, a educação inclusiva deve ser voltada para atender a todos, independentemente de raça, cor, crença ou categoria social.

Para o Ministério de Educação (MEC), a escola inclusiva é o espaço de construção da cidadania e preceitua:

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade. (BRASIL, 2004, p. 10)

3. SOBRE A DEFICIÊNCIA: O ALUNO

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 21), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais, recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes,

além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE DEFICIÊNCIAS

O Decreto nº 3.298 de 1999preceitua, em seu Art. 1º, que a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência “compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.” (BRASIL, 1999, p. 1)

Conforme o mesmo Decreto nº 3.298, as deficiências são assim caracterizadas: *Deficiência física*: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidades congênitas ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999, Art. 4º, Inciso I, p. 1).

Deficiência auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas, sonoras, variando de graus e níveis na seguinte forma: de 25 a 40 decibéis (dB) – surdez leve; de 41 a 55 dB – surdez moderada; de 50 a 70 dB – surdez acentuada; de 71 a 90 dB – surdez severa; acima de 91 dB – surdez profunda; e anacusia. (BRASIL, 1999, Art. 4º, Inciso II, p. 2).

Deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações. (BRASIL, 1999, Art. 4º, Inciso III, p. 2)

Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;

- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho; (BRASIL, 1999, Art. 4º, Inciso IV, p. 2).

Deficiência múltipla: associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999, Art. 4º, Inciso V, p. 2)

4. PROBLEMÁTICAS ENCONTRADAS NAS ESCOLAS.

Diante do novo contexto educacional, as escolas regulares vivem um grande desafio, a inclusão, que é um novo paradigma que desponta em defesa da igualdade na diferença e a integração na diversidade.

Nosso sistema de ensino tem enfrentado muitos obstáculos para vencer esse desafio, pois, oferecer uma educação de qualidade para todos requer das escolas, mudanças envolvendo toda a comunidade escolar. Essas mudanças devem envolver professores, gestores, especialistas, pais, alunos e os demais profissionais que fazem parte da escola.

Conforme a Política Nacional da Educação Inclusiva (2008), o Projeto Político Pedagógico deve ser construído por todos os envolvidos no processo educativo escolar, refletindo a singularidade dos envolvidos, suas escolhas e especificidades.

Sabemos que essas mudanças ainda não são reais para a maioria das escolas, porque falta vontade própria para motivar as transformações. Atitudes isoladas não promovem a inclusão. As alterações devem ser definidas e oferecidas pelo coletivo escolar.

As escolas também apresentam carências na estrutura física, no mobiliário, no material didático e no apoio pedagógico. Faltam professores capacitados para promover a inclusão e oferecer um ensino de qualidade para todos. São muitos os entraves e barreiras que impedem as mudanças e transformações nas escolas, conforme descrevem Mantoan e Prieto (2006).

Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas, condutas subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. Há ainda a considerar outras barreiras que impedem a transformação de nossas escolas: O corporativismo dos que se dedicam às pessoas com deficiência, e as outras minorias, principalmente dos que tratam de pessoas com deficiência mental; a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante do fenômeno da deficiência de seus filhos (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 24)

A luta pela educação de qualidade é intensa. Precisamos de apoio e parcerias que contribuam para a obtenção de resultados concretos, porém a oposição e resistência ainda persistem, pois falta vontade de mudar.

O sistema de ensino precisa oferecer cursos de formação continuada aos professores para que os mesmos possam mudar suas práticas através de um suporte teórico que irá direcionar essas modificações para que elas não sejam impostas sem conhecimentos, porém essa formação não está ocorrendo, muitas vezes só são contemplados alguns profissionais que ficam responsáveis para repassar o curso para os demais educadores e esse repasse acaba não acontecendo.

Cabe ressaltar que, para garantir uma educação de qualidade para todos, os professores precisam estar aptos a atender a essa demanda e o poder público tem que assumir esse compromisso, evitando que inclusão escolar se restrinja apenas ao ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Na realidade, muitas escolas que dizem promover a inclusão, apenas realizam a matrícula desses alunos, não oferecendo meios suficientes para suprir as suas necessidades educacionais.

A escola inclusiva tem como meta garantir educação para todos independentemente de suas especificidades, nesse sentido ressaltamos que deve ser assegurada.

A oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar contas das mais diversas

diferenças existentes entre seus alunos. (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p.25 apud MANTOAN; PRIETO, 2006, p.60)

Para resolver as problemáticas encontradas nas escolas brasileiras, se faz necessário que o poder público faça valer os direitos³ que são legalmente garantidos, construindo respostas educacionais que superem as necessidades de todos os educandos. No entanto, a tão almejada mudança no sistema de ensino só ocorrerá quando houver um envolvimento de várias instâncias e setores, tanto a sociedade civil como o poder público, formando uma rede de apoio que irá contribuir com o processo de melhoria da educação.

5. DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Com relação à formação acadêmica, apenas 1 (um) professor afirma que sua formação dá subsídios suficientes para a sua atuação profissional, porém esse professor, em outra questão, deixa claro que não se considera preparado para trabalhar em uma turma que tenha aluno com deficiência, entrando em contradição com o tópico referente à sua formação.

Quanto ao entendimento sobre educação inclusiva, todos demonstraram ter algum conhecimento acerca do tema, defendendo uma educação capaz de atender às necessidades específicas de todos os educandos na rede regular de ensino.

Os participantes não se consideram preparados para desenvolver o trabalho com alunos com deficiências, e 2 (dois) deles afirmaram que estão trabalhando pela primeira vez com alunos deficientes, mas todos asseguram que procuram adequar os conteúdos trabalhados ao nível de entendimento desses alunos, para que eles possam participar das aulas, também realizam avaliações diferenciadas, mas, segundo os professores, as adequações curriculares deixam a desejar, porque nem sempre é possível realizá-las diariamente.

No entendimento dos professores, a escola não oferece suporte suficiente para promover a inclusão, pois só oferece acessibilidade à

³ O direito de todos à educação.

estrutura física, não proporcionando formação para os professores. Eles estão almejando esse suporte com a implementação da sala de recursos multifuncionais.

No que se refere à responsabilidade de se preparem para receber os alunos com deficiências, os professores atribuíram essa incumbência ao professor, escola, sociedade, poder público e secretaria de educação.

Eles defendem a escola regular para atender aos alunos com deficiência, desde que a mesma esteja preparada para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, com a participação da família, atendimento educacional especializado, professores auxiliares, aulas de reforços e materiais didáticos que facilitem o trabalho com esses educandos.

As dificuldades e ou/desafios apontadas pelos professores no processo de inclusão são: qualificação profissional; falta de apoio pedagógico; parceria dos gestores; falta de tempo tanto para dar atenção a esses alunos como para planejar; turmas numerosas; carência de material didático e ter que dar atenção e ajuda aos alunos com deficiência e aos outros ao mesmo tempo.

Com relação à estrutura física da escola, observamos que a mesma possui rampas de acesso em todas as dependências, tem um banheiro adaptado, piso tátil e corrimão na rampa da entrada principal, porém o piso tátil já está quase todo descolado, restando muito pouco. Quanto ao mobiliário, ainda não está adaptado para receber os alunos cadeirantes e eles assistem às aulas em suas cadeiras de rodas com mesas acopladas. Observamos também que as carteiras são arrumadas nas salas de aulas de forma enfileirada, dificultando a mobilidade desses cadeirantes.

Os recursos didáticos de que a escola dispõe são: jogos pedagógicos, computadores com acesso à Internet, impressoras, retroprojeto, data show, televisão, aparelho de DVD, vídeo cassete, gravador, câmara digital, equipamentos da sala de recursos multifuncionais tipo I: microcomputador, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais, plano inclinado, mesa, cadeiras, armário, quadro melanínico; equipamentos da

Sala de recursos multifuncionais tipo II: reglete de mesa, punção, soroban e guia de assinaturas.

Constatamos, mediante observação, que esses recursos são raramente utilizados pelos professores, principalmente os do ensino fundamental I, e somente nos últimos meses é que alguns docentes tomaram a iniciativa de levar os alunos para o laboratório de informática. Também foi observado que alguns professores utilizam os jogos pedagógicos na sala de aula, mas apenas para passar o tempo, sem nenhum direcionamento. Sabemos que os jogos ajudam no processo de aprendizagem, porém, para utilizá-los é preciso que haja um planejamento.

Então, depreendemos que os professores ainda estão presos a práticas pedagógicas tradicionais e nem procuram utilizar novas estratégias pedagógicas para dinamizar suas aulas. Muitos alegam que não utilizam os recursos tecnológicos porque não sabem utilizá-los, mas também não usam os jogos pedagógicos e nem procuram aprender a lidar com as novas tecnologias. Só reclamam da falta de recursos e não procuram usufruir os que estão disponíveis na escola.

Observamos, ainda, que os pais dos alunos com deficiência não são muito presentes na vida escolar dessas crianças e muitas vezes só vão à escola quando são convocados, nem todos participam das reuniões bimestrais e não procuram estimular a aprendizagem dos mesmos. Além disso, não auxiliam nas tarefas de casa, deixando a responsabilidade apenas para a escola. Sabemos que o apoio da família é essencial para o processo de inclusão. Portanto, a escola necessita fazer um trabalho com esses pais para conscientizá-los sobre a importância da participação dos mesmos nesse processo.

Os trabalhos na sala de recursos multifuncionais já estão sendo desenvolvidos, mas ainda estão no início e precisam se aperfeiçoar para poder garantir aos professores da sala comum o suporte necessário para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Há necessidade de um apoio mais amplo dos setores envolvidos na educação municipal e dos agentes educacionais para que esse trabalho de atendimento educacional especializado consiga atingir seus objetivos.

Assim, verificamos, pelas respostas dos educadores, que os desafios encontrados para promover a inclusão são muitos e os que mais os afligem, no momento, são a falta de qualificação profissional e a falta do apoio, tanto por parte da equipe pedagógica como por parte dos gestores.

Sabemos que tanto os poderes públicos como a sociedade civil têm a sua parcela de responsabilidade sobre a educação, porém todos nós, enquanto educadores, também temos a nossa parcela, e esta exige que não cruzemos os braços, esperando apenas pelas ações do governo. Devemos reivindicá-las, mas temos que fazer a nossa parte, procurando melhorar, aprender, capacitar-nos, talvez por conta própria, enfim, buscar modificar nossas práticas, para que realmente a inclusão aconteça.

No decorrer deste estudo, constatamos que a escola investigada ainda não está preparada para promover a inclusão das crianças com deficiência, apenas matricula esses alunos, mas não oferece subsídios suficientes para propiciar uma educação de qualidade para todos. Ainda temos um longo caminho pela frente, para que possamos oferecer um ambiente educacional plenamente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou que pequenas mudanças foram implementadas na escola em estudo, porém insuficientes para promover a inclusão. É necessário que haja uma reorganização pedagógica e administrativa nesta instituição para que ela possa se tornar um espaço inclusivo.

As mudanças não ocorrem num passe de mágica e, sim, aos poucos, mas é preciso entusiasmo e determinação para que elas aconteçam. Sendo assim, a escola deve unir-se à comunidade e à família para que possa programar mudanças significativas e capazes de beneficiar a todos os alunos, promovendo a real inclusão escolar.

A falta de qualificação profissional e de apoio são os maiores entraves citados pelos professores para promover a inclusão. Assim, a formação dos professores e de todo o pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância para que essas dificuldades sejam amenizadas e as

mudanças possam ocorrer de forma que beneficiem a todos os educandos, tornando-os cidadãos ativos e participativos na sociedade.

O apoio dos agentes educacionais também é essencial para o processo de inclusão, porém ele não está ocorrendo, o que dificulta ainda mais este procedimento, pois a eficácia do mesmo depende do envolvimento de todos que formam a comunidade escolar. Sabemos que, ao compartilhar as dificuldades do cotidiano escolar, há a possibilidade de encontrar soluções relevantes para superá-las, porém a escola tem que oferecer essas condições de apoio, tanto aos profissionais da educação, como aos familiares desses educandos, para possibilitar o acesso e permanência destes na escola.

Enfim, percebemos que a instituição analisada ainda está caminhando para o processo de inclusão e que esse é um desafio árduo, mas, se todos se mobilizarem, ele será concretizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado*. Brasília, 2008.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretariade Educação Especial, *Educação inclusiva : a fundamentação filosófica*,v. 1: Coordenação geral SEESP/MEC.

Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: 2004.

_____. *Projeto Escola Viva*. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Decreto nº 3.298* de 20 de dezembro de 1999.Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>.> Acesso em: 29 out. 2011

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE*. Conferência Mundial Sobre NEE: Acesso e Qualidade – Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.Disponível em:<http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.> Acesso em: 5 nov. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

ZIMMERMANN, Elisete Camargo. *Inclusão Escolar*, 2008. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/artigos/inclusão-escolar/5190/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16X23cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel:	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento:	Lombada quadrada e cola P.U.R.
Tiragem:	1.486
Catálogo:	Telma Jaqueline Dias Silveira
Revisão Gramatical	Posicom
Normalização:	Posicom
Capa	Posicom
Diagramação	Posicom
Produção gráfica	Posicom

2012

Impressão e acabamento
Posigraf

