**AMANDA GABRIELLE SOUZA NEVES**

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: historiando o processo**

**GOIÂNIA**

**2020.2**

**AMANDA GABRIELLE SOUZA NEVES**

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: historiando o processo**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

**Professor Orientador: Dr. Antonio Evaldo Oliveira**

**GOIÂNIA**

**2020.2**

**AMANDA GABRIELLE SOUZA NEVES**

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: historiando o processo**

**Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Orientador: Dr. Antonio Evaldo Oliveira \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Prof.(ª) Convidado(a): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Nota Final \_\_\_\_\_\_\_\_ ( )

Goiânia, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2020

**DEDICATORIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo е apoio incondicional.

**AGRADECIMENTOS**

A todos os professores e aos meus amigos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Ao professor Dr. Antônio Evaldo Oliveira, pela oportunidade e encorajamento a um estudo cientifico, pelo apoio e incentivo que foi me dedicado, e pelo qual demonstro minha admiração e respeito.

A todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

“A igualdade não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual”

(Josep Jacotot)

**SUMÁRIO**

[INTRODUÇÃO 8](#_Toc58421343)

[CAPITULO 1 - POLÍTICA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: dialogando com a história 13](#_Toc58421344)

[1.1 Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na Educação Básica 14](#_Toc58421345)

[1.2 Momentos Históricos da Escolarização e sua Interface com a Inclusão 17](#_Toc58421346)

[1.3 Os Aspectos Legais da Inclusão no Brasil 23](#_Toc58421347)

[CAPITULO 2 - A INCLUSÃO: A DEFICIENCIA VISUAL NO CONTEXTO DO PROCESSO ESCOLAR 29](#_Toc58421348)

[CONSIDERAÇÕES FINAIS 43](#_Toc58421349)

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 45](#_Toc58421350)

**A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: historiando o processo**

Amanda Gabrielle Souza Neves[[1]](#footnote-1)\*

Antonio Evaldo Oliveira[[2]](#footnote-2)\*\*

**RESUMO**: Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o contexto histórico e as propostas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado para trabalhar com a Inclusão de alunos com Deficiências, em Visão, no Contexto Escolar. Percebe-se que e de fundamental a formação docente para como lidar com estes alunos. A inclusão de alunos com deficiência na escola regular tem sido tema de grandes discussões no âmbito educacional, por isso, é necessário que a escola como um todo, se prepare para receber estes alunos a fim de ajudá-los no processo de aprendizagem e também em sua integração ao meio social. O atendimento especializado para alunos com deficiência deve ocorrer basicamente por meio de recursos adaptados, os quais possibilitem e potencializem os diferentes meios de acesso ao conhecimento, respeitando as necessidades de cada estudante. Esta pesquisa foi realizada por meio de estudo de revisão bibliográficas, visando contribuir para melhor esclarecimento do tema em questão. Os resultados desta pesquisa apontam a importância que o Atendimento Educacional Especializado tem no desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiências e que a falta de formação do professor sobre as deficiências e o não reconhecimento das potencialidades destes alunos são atores determinantes para compreensão da necessidade de uma formação continuada para atuação dos educadores no processo educacional.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. A Inclusão no Contexto da Educação Escolar. Políticas de Inclusão no Brasil.

# INTRODUÇÃO

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, art. 3º, a educação especial é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades de Educação Básica

Ribeiro (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015) apresenta argumentos sociológicos e históricos relacionados ao fato da extensão da escolarização a grupos até então excluídos dela. O fenômeno da escolarização que se diz respeito ao complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecido, qual sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia e etc.

Relatos históricos demonstram que nunca houve uma escola para todos, pois, a educação formal sempre foi privilégio para poucos, privilégios dos poderosos, na Antiguidade apenas os ricos podiam usufruir de uma educação escolar, na Idade Média educação Formal tornou-se um privilégio dos alunos dos mosteiros e dos filhos da nobreza, as pessoas simples e comuns eram analfabetas.

Com municipalização da educação que tem como um dos seus marcos teórico os movimentos sócias de redemocratização, nos quais foram valorizadas a participação popular, as deliberações locais e a autonomia. Juntos aos movimentos, a Constituição Federal do Brasil de 1988 define os municípios como esfera pública politicamente autônoma, assim a educação infantil e ensino fundamental e de inteira responsabilidade dos municípios, que tem como obrigação criar e manter estruturas referentes a educação especial.

A inclusão no contexto escolar: historiando o processo, surgiu a partir de vários questionamentos feitos por mim sobre a educação inclusiva. Ao longo da pesquisa foram trazidos alguns autores que trouxeram afirmações sobre a educação inclusiva, seu processo de escolarização e também a questão da exclusão social na sociedade feudal, moderna e contemporânea. Esses estudos me fizeram chegar à seguinte questão: Os atores do processo educativo escolar estão, atualmente, preparados para lidar com a inclusão?

A educação especial vem sendo cada vez mais falada, a sociedade impõe aberturas de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, como por exemplo, que as coloquem nos espaços comuns da sociedade, ou seja, colocá-las nas escolas regulares, públicas e privadas e também no mercado de trabalho. Sendo assim, esta pesquisa levantou os seguintes objetivos para serem alcançados: historiar o processo da inclusão em suas diversas fases; destacar os diferentes tipos de inclusão e sua interface com o processo educativo; distinguir os diferentes paradigmas da educação inclusiva; reconhecer a importância da preparação do educador para lidar com a educação inclusiva.

Atualmente, é tempo de advertir as escolas especiais e a educação especial do risco de se constituírem em um equivoca ou erro histórico. O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou mais apropriado para eles.

A partir do que foi exposto e apresentado pelos autores estudados, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, se justifica pela necessidade de me aprofundar na temática, a inclusão, seu processo e evolução dentro do contexto educacional, o educador e sua atuação com a inclusão no espaço da sala de aula e ainda me apropriar deste contexto para a minha prática pedagógica seja cada vez mais inovadora e fundamentada em princípios teóricos que possam convencer a quem de direito, a importância da atuação profissional nossa nesta temática tão inquietante.

Trata-se de um estudo do tipo bibliográfico descritivo – exploratório e abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para análise e síntese do material observaram-se seguintes procedimentos: leitura exploratória, que foi realizada a leitura do material para saber o conteúdo dos artigos; leitura seletiva, que constituiu na seleção do material quanto a sua importância para o estudo; leitura crítica que buscou identificar o papel dos educadores no processo da inclusão no contexto educacional.

Após a definição do tema foi feita uma busca em revisões bibliográficas e em bases de dados virtuais (artigos científicos) na temática da inclusão em espaços educacionais escolares e não escolares. Especificamente na ScientificElectronic Library Online - SCIELO e na Biblioteca Virtual, também Legislação pertinente ao tema e teóricos. Foram utilizados os descritores: administração escolar, gestão escolar, gestão democrática na escola, projeto pedagógico.

Sendo assim, esta pesquisa, em forma de uma monografia foi estruturada em dois capítulos, sendo no capitulo 1, intitulado: POLÍTICA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: Dialogando com a História. Destacou-se que segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, art. 3º, a Educação Especial é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades de Educação Básica.

Baptista e Garcia (2013), afirmam que em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva orienta as escolas a promover respostas as necessidades especiais, entendo que a educação especial como transversal aos níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento as necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL 2008).

A Resolução CNE/CEB 02/2001, indicava que as escolas deveriam prever e prover serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores interprete das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucional mente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; e serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

O modelo de educação difundido pela política nacional tem finalidade educacional e complementar/suplementar à educação básica e que a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala de recursos como estratégias de serviço educacional especializado, (BAPTISTA, 2015). O referido autor evidencia que a rede municipal tem uma história relacionada com o processo de inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Nos anos de 1980 foi criada a Coordenação de Integração (CADA), que tinha como finalidade o atendimento de crianças com deficiência matriculadas na rede e a orientação dos professores sobre o processo de integração dos alunos na sala de aula. Passaram se 10 anos em 1990, a estrutura foi modificada criando uma equipe de professores itinerantes, todos com formação especializada, e que visitavam as escolas frequentemente fazendo atendimentos com os alunos e passando orientações para as professoras. Em 2001 com uma proposta política de educação inclusiva, a rede municipal sofreu mudanças estruturais com o objetivo de superar o modelo de integração.

Já no Capítulo 2, com o título: A INCLUSÃO: A DEFICIENCIA VISUAL NO CONTEXTO DO PROCESSO ESCOLAR. Destaca-se as Reformas Educacionais empreendidas no âmbito dos sistemas de ensino objetivam promover, acima de tudo, uma mudança na própria concepção de educação e de escola, resinificando a práxis educativa conforme a orientação das novas propostas e paradigmas educacionais surgidos nas últimas duas décadas.

Os pesquisadores estão em uma crescente preocupação em aprofundar os conhecimentos sobre questões que envolvem a diversidade na escola, pouco tem sido pesquisado sobre a gestão da educação nesse processo. A estrutura e a organização escolar já induzem ao aspecto da uniformidade: organização da escola em série, o currículo com um programa de assuntos sucessivos a serem ensinados em ordem de complexidade, a divisão dos alunos na turma e, depois na sala de aula como forma de uniformizar o comportamento.

Segundo Miranda (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015), ao mesmo tempo em que há um conjunto bem definido de práticas disciplinares, também se criam nos interstícios espaços para encontro, para o gesto amigo, para a brincadeira. Talvez essa seja uma das mais importantes dimensões da escola – espaço de socialização.

Na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos. A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes no cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais. O problema da discriminação tem profundas raízes históricas e uma forte relação com os processos de exclusão que afetam os grupos sociais marginalizados por motivos socioeconômicos. Contudo, não se pode estabelecer uma relação em que exclusão social e discriminação, especialmente, das pessoas com deficiência, praticamente se identifiquem. Ambos os aspectos se relacionam, mas também possuem níveis de especificidade e autonomia. A compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social, vem sendo restrita a questões pontuais da sala de aula, sendo enfatizado o papel do professor como principal responsável pelo sucesso desses alunos, e o próprio aluno com o seu potencial de desenvolvimento (MIRANDA (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015).

Atualmente, é possível constatar que mudaram as formas, as linguagens e algumas práticas sociais frente às questões relacionadas à exclusão e à discriminação social, relacionadas à deficiência, ao gênero, à classe, à etnia, porém a situação de desvantagem em que as pessoas com deficiência vivem mede-se pelas disparidades multidimensionais de que são vítimas e que se atualizam através do encobrimento e da dissimulação.

Espera-se com esta pesquisa, os leitores e interessados na temática possam entender qual a postura a escola deve adotar em seu Projeto Político Pedagógico, no currículo, nas metodologias de ensino, nas avaliações e na atitude dos atores da escola, ações que favoreçam a interação social do aluno. Entender que a educação especial deixou de se configurar como um sistema paralelo, passando a integrar a proposta pedagógica da escola, apoiando a plena inclusão de todos por meio de recursos, serviços e que necessita que os professores estejam preparados para atendê-los.

# CAPITULO 1 - POLÍTICA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: dialogando com a história

Baptista e Jesus (2015), iniciam um diálogo sobre a educação especial que tem passado por mudanças devido ao envolvimento e a preocupação de docentes e pesquisadores que buscam nas trocas com outras profissionais o aprimoramento de suas práticas compreendendo ações eficazes sobre o tema. O diálogo dos teóricos é baseado no encontro de grandes grupos de instituições variadas. Estes profissionais participantes destes grupos se dedicam à formação e a pesquisa em educação inclusiva para aprimorar suas práticas. Alguns temas centrais são discutidos nesses encontros como: o avanço de políticas internacionais relativas à educação, as diferentes configurações das políticas de inclusão escolar no Brasil, a tendência de manutenção de perspectivas associadas à oferta dos espaços e as práticas, a formação de professores, seus efeitos, suas práticas.

Num seminário ocorrido em Gramados, em setembro de 2008 (IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimentos e Margens) foi discutido que a partir desses encontros entre pesquisadores e alunos alguns questionamentos e reflexões foram feitas, a importância do diálogo e do conhecimento.

Baptista (2015) inicia um diálogo voltado para dois países, Itália e França apresentando suas diretrizes no que diz respeito a educação especial e de inclusão escolar, apresentando deste modo a evolução histórica do país, destacando as mudanças no âmbito escolarização.

Mendes (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015), aborda um conceito de contexto Francês, chamado *handicap* (obstáculo ou incapacidade) este termo usado constantemente pela sociedade para lembrar a pessoa com deficiência. A partir de estudos feitos pela autora sobre expressões locais, surge o interesse em estudos transculturais que favorecem a participação de pessoas com deficiência em suas comunidades.

Já Jesus (2015), traz contextos brasileiros da política de inclusão escolar no estado do Espírito Santo e mostra como tem ocorrido a relação as administrações públicas municipais e os parceiros institucionais sobre a educação especial. Fazendo uma experiência investigativa, chamada pela autora de pesquisa-ação colaborativa-crítica, conhecendo desta forma os indícios do novo.

Prieto (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015), analisa dois municípios paulistas, caracterizando-os quanto ao atendimento escolar em educação especial e a organização do atendimento voltado para esses sujeitos.

O conjunto de análises apresentadas por este livro leva a refletir sobre a provisoriedade nos processos de implementação e gestão de políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva. Estas ao serem engendradas em diferentes espaços-tempos locais deverão ganhar contornos que melhor atendam as condições concretas pensadas e vividas por aqueles que habitam esses lugares, (BAPTISTA; JESUS, 2015, p. 10).

Os autores em tela trazem uma percepção de diferentes lugares e tem como finalidade apoiar a formação de gestores e educadores para a necessidade de melhorar e ter um olhar diferenciado pela educação especial básica no Brasil.

## 1.1 Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na Educação Básica

O projeto norteador desta trajetória de pesquisa foi “A reorganização de redes municipais de ensino na perspectiva da educação inclusiva em Santa Catarina: formas organizativas do trabalho pedagógico e formação de professores”, (GARCIA *Apud* BATISTA; JESUS, 2006, p. 13). As principais reflexões feitas no decorrer das pesquisas de campo foram: a análise documental de cada estado, análise de ações e estratégias desenvolvidas pelas redes de ensino que visam a escolarização de alunos com necessidades especiais.

A análise documental tem favorecido o acesso aos discursos políticos, que ajudam a formar concepções e incorporar de práticas. A análise de ações e estratégias compreende as formas organizativas do trabalho pedagógico e formação de professores, os processos educacionais vinculados às redes municipais que tem sido protagonista em relação às políticas relacionadas à educação especial.

Com municipalização da educação que tem como um dos seus marcos teóricos os movimentos sócias de redemocratização, nos quais foram valorizadas a participação popular, as deliberações locais e a autonomia. Juntos aos movimentos, a Constituição Federal do Brasil de 1988 define os municípios como esfera pública politicamente autônoma, assim a educação infantil e ensino fundamental e de inteira responsabilidade dos municípios, que tem como obrigação criar e manter estruturas referentes a educação especial. A partir da municipalização surgiram alguns questionamentos, qual a finalidade da educação especial em uma perspectiva de uma educação inclusiva?

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, art. 3º, a Educação Especial é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades de Educação Básica.

Baptista e Garcia (2013), afirmam que em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva orienta as escolas a promover respostas as necessidades especiais, entendo que a educação especial como transversal aos níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação. Nesses casos, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento as necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 9).

A Resolução CNE/CEB 02/2001, indicava que as escolas deveriam prever e prover serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores interprete das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucional mente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; e serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

O modelo de educação difundido pela política nacional tem finalidade educacional e complementar/suplementar à educação básica e que a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala de recursos como estratégias de serviço educacional especializado, (BAPTISTA, 2015). O referido autor evidencia que a rede municipal tem uma história relacionada com o processo de inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Nos anos de 1980 foi criada a Coordenação de Integração (CADA), que tinha como finalidade o atendimento de crianças com deficiência matriculadas na rede e a orientação dos professores sobre o processo de integração dos alunos na sala de aula. Passaram se 10 anos em 1990, a estrutura foi modificada criando uma equipe de professores itinerantes, todos com formação especializada, e que visitavam as escolas frequentemente fazendo atendimentos com os alunos e passando orientações para as professoras. Em 2001 com uma proposta política de educação inclusiva, a rede municipal sofreu mudanças estruturais com o objetivo de superar o modelo de integração. À rede municipal contava com 15 salas multimeios para alunos com necessidades especiais. Que são:

espaços organizados em escolas polo da rede municipal de ensino de Florianópolis com o objetivo de promover apoio, instrumentos e complementos aos educandos cegos, de baixa visão, surdos, surdos cegos e aqueles com dificuldades motoras. [...] As salas multimeios trabalham com o atendimento educacional especializado, tais como: Braille, sorobã, orientação e mobilidade, atividades da vida diária, recursos adaptados, língua brasileira de sinais, tecnologia assistiva, entre outros, (MACHADO; GARCIA *Apud* BATISTA; JESUS, 2004, p, 17).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) impuseram padrões a serem seguidos no que diz respeito às salas ultimei-os. Em cada sala devem atuar duas professoras de 40 horas com formação em educação especial que organizam os atendimentos de acordo com a necessidade de cada aluno. A rede municipal apesar de fazer todo esse atendimento, não dispõe de atendimento educacional para os sujeitos com diagnósticos de deficiência mental e síndromes.

Segundo Baptista (2015) os documentos na qual a proposta da rede de Florianópolis está referenciada, encontram se a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e a Convenção de Guatemala, documento internacional que foi incorporado em nível nacional pelo Decreto n°. 3.956, de 8 de outubro de 2001 assinado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.A documentação trazia alguns discursos em relação a inclusão, tendo como foco principal o reconhecimento da diferença na igualdade de direitos e a ideia de escola para todos. A Convenção de Guatemala se contrapõe a qualquer tipo de discriminação contra a pessoa com deficiência, o modelo de inclusão concebido pela Coordenadoria de Educação Especial da rede municipal está relacionado as questões de acessibilidade, em uma perspectiva que identifica barreiras à aprendizagem e que, portanto, traduz uma proposta de educação inclusiva pela remoção das barreiras. Três diretrizes orientam a proposta: democratização do acesso, democratização da gestão escolar e a democratização do conhecimento escolar.

Baptista (2015), conclui dizendo que a concepção presente na documentação de Florianópolis, faz uma crítica a modernidade que considerava a diferença como inferioridade, conduzindo as práticas de classificação e exclusão. Conforme o autor citado o Município de Florianópolis é um dos polos do Programa de Formação Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos Estados de Santa Catarina.

Foram desenvolvidos nos últimos anos atividades de formação continuada voltada aos professores da rede. A partir dessas atividades foram realizados seminários para complementar esta formação do docente envolvendo os professores locais, o primeiro seminário teve como característica sua sensibilização em relação à proposta inclusiva, já no segundo foi observada uma perspectiva mais instrumental, desenvolvendo discussões por tipo de deficiência ou síndrome. Um dos dilemas retratados pelo autor é em relação às temáticas do curso de formação continuada, a ausência de estudos sobre deficiência mental, a qual contrasta com a ênfase nas deficiências sensoriais e físicas.

No final dos anos de 1980 e o final da primeira década dos anos 2000, houve um enfraquecimento do movimento de democratização nas escolas. A decisão acerca da vida escolar vem sendo tomadas de maneira centralizada. Quanto mais se fala em inclusão escolar, menos democrático é o espaço escolar.Segundo Jannuzzi (2004, p. 192), na direção de buscar elementos que contribuam para a compreensão e superação de tal dilema:

escola e sociedade influenciam se reciprocamente, mas não dotadas da mesma força. Como no capitalismo o primado é da economia, há relativa subordinação das outras forças sociais. Nesse sentido, toma feição a atribuição da escola na formação da força de trabalho. Se de um lado está sujeita ao trabalho existe, à força da ideologia dominante, ao mesmo tempo a escola deve aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, socializar o saber, propiciar a possibilidade de compreender de maneira menos mística a mágica a natureza da sociedade, desenvolver as capacidades intelectivas, afetivas, as possibilidades de cada ser humano, que se tem mostrado capaz de grandes criações.

## **1.2 Momentos Históricos da Escolarização e sua Interface com a Inclusão**

Ribeiro (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015) apresenta argumentos sociológicos e históricos relacionados ao fato da extensão da escolarização a grupos até então excluídos dela. O fenômeno da escolarização que se diz respeito ao complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecido, qual sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia e etc.

A sociedade feudal entre os séculos X e XV, mesmo com o nascimento urbano, impulsionado pelo crescimento mercantil e artesanal, não tinham problemas escolares. As escolas não eram importantes, pois, tudo que incluía o aprendizado se dava por meio da convivência e da oralidade, essa sociedade fazia prescindível uma instituição diferenciada como a escola, pois na convivência com adultos, tantos valores como saberes eram aprendidos onde cada um vivia em uma sociedade marcada pela tradição.

Segundo Petitat (1994) a atividade artesanal não exigia leitores e escritores para desenvolvê-las, já a atividade comercial, em ascensão desde o século X com a retomada do Mar do Norte e Mediterrâneo, no contexto das cruzadas, necessitaria de mais leitores que escritores, capazes de contar, fazer cálculos e medidas. Desta forma as escolas de primeiras letras eram mais frequentes nas cidades comerciantes e atendiam alunos provenientes de famílias mercantis. Para os comerciantes a escola elementar tem um sentido e um papel a cumprir, para outros grupos profissionais na sociedade feudal a escolarização era inevitável. Os clérigos, escribas da elite das cortes papal e real, médicos, tabeliões, juristas, etc.Contudo, a escolarização envolvia uma porcentagem mínima da população. Não era comum as meninas frequentarem as escolas e o mais comum, era terem seu acesso à universidade impedido.

Escolarização Feudal como a forte importância da oralidade e ausência de um espaço infantil para as crianças, a infância não tinha sido descoberta. Segundo Ariés (1986) e o incentivo ou estímulo à precocidade, fazendo com que as crianças e adolescentes fossem reconhecidos como pequenos adultos. Relação professor aluno era direta, a instrução implicava uma relação individualista. Já a sociedade moderna entre os séculos XV a XVIII, identificada com a constituição do capitalismo e com a crise da estrutura feudal. A luta religiosa gerou a necessidade de os adolescentes e das crianças serem envolvidos em um processo de escolarização. O ensinamento religioso e a formação catequética foram estimulados

Segundo Ribeiro (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015), uma nova escolarização foi gestada, um espaço escolar com prédios, salas de aulas, dormitórios, refeitório e etc. Traduzida não só em uma nova estética, mas uma nova convivência e um novo disciplinamento, inclusive para a sociedade que fez florescer a institucionalização.

Primeiro Currículo escrito em 1576 por Pedro Ramus, onde o currículo se orienta pelo método da autoridade e disciplina social. O modelo escolar moderno estava vinculado ao que se chamou de colégios convencionais pela dualidade na oferta de escolas elementares, tanto colégios como escolas elementares estavam, majoritariamente nas mãos das igrejas e das ordens religiosas.

Em 1525 os primeiros colégios modernos promoveram uma seriação pautada pela gradação das matérias onde os professores estabeleciam uma relação paternalista com seus alunos, ofuscando o tratamento mecânico e autoritário presente nos colégios. No modo de escolarização contemporânea no século XVIII, manifestaram-se a crise dos colégios e a luta pela instauração da escola única. A criação da escola elementar única, que punha fim à segregação social, associada a dois movimentos: a manifesta intervenção do Estado no oferecimento desta escola e as forças sociais e política, especialmente ao proletariado industrial e ao movimento socialista, que defendiam o direito à escola e abominavam o acesso à escola como caridade, Ribeiro (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015).

Ribeiro (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015) se refere ade um aspecto da renovação cultural do século XIX. Esta renovação fez com que as escolas tivessem um conteúdo único nacional que incorporava, gradativamente, o desenvolvimento da ciência ou das várias ciências. As escolas infantis passaram a dar grande espaço ao trabalho, à atividade autônoma da criança, seja a forma de jogo, seja na forma de trabalho manual. O segundo aspecto diz respeito à introdução da temática do trabalho na escola, o interesse na união entre instrução e trabalho, seja para a atividade agrícola, comercial ou industrial, fez proliferar institutos, escolas de artes e ofício, escolas politécnicas e outras escolas secundarias.

Segundo Beyer (2013), as crianças com deficiências eram atendidas em escolas especiais, diferentes das crianças ditas “normais” que estudavam nas escolas regulares, não existindo nenhuma relação entre elas. Professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas trabalhavam nas escolas regulares e os educadores especiais tinham seu lugar somente nas escolas especiais. A educação especial vem sendo cada vez mais falada, a sociedade impõe aberturas de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, como por exemplo, as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e a coloquem nos espaços comuns da sociedade, ou seja, colocá-las nas escolas regulares, públicas e privadas e também no mercado de trabalho. O autor afirma que a função pedagógica da educação especial vem passando por mudanças significativas, que pode representar uma mudança no conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas do ensino regular.

O princípio de organização escolar nas práticas históricas da educação especial e mais propriamente das escolas especiais sempre se deu pela racionalidade que afirmava: deixem os alunos (especiais) virem a nós. As novas propostas para a educação especial móvel se manifestam pela expressão: nós vamos às crianças. Através da ideia de uma educação especial fixa para uma educação especial móvel. Segundo o autor a escola deve se constituir como uma escola para todos, a história da educação, porém, mostra uma realidade bem diferenciada.

Relatos históricos demonstram que nunca houve uma escola para todos, pois, a educação formal sempre foi privilégio para poucos, privilégios dos poderosos, na Antiguidade apenas os ricos podiam usufruir de uma educação escolar, na Idade Média educação Formal tornou-se um privilégio dos alunos dos mosteiros e dos filhos da nobreza, as pessoas simples e comuns eram analfabetas.

A educação tornou-se um instrumento da ascensão social durante a Renascença, somente para a burguesia. Com a introdução da obrigatoriedade escolar na Europa, abriu também para as crianças o acesso à educação formal, os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio; enquanto a formação superior era reservada apenas à elite social. Na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma, as escolas sempre serviram de algum tipo de seleção. Portanto, nunca existiu uma escola para todos. A escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto a atender todas as crianças, sem qualquer exceção.

Beyer (2013) afirma que Platão e Aristóteles tinham defendido a ideia de eliminar as crianças fracas. Nas cidades gregas de Atenas e Esparta havia uma lei que não apenas defendia como também fomentava o genocídio de crianças com deficiência. Marttin Luther, o reformador protestante, aconselhava que se matassem as denominadas “crianças monstros”. Educação e deficiência, crianças com deficiência na escola, tal situação raramente se deu na história.

Na opinião de defensores da inclusão escolar, as escolas especiais não são escolas certas para as crianças com necessidades especiais. As escolas especiais são vistas como as escolas que segregam. A lei da obrigatoriedade escolar em princípio, para todas as crianças. Porém, crianças com deficiências físicas e mentais não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. As crianças com deficiência eram consideradas como sem prontidão para a escola e não educáveis. As crianças com necessidades especiais deveriam ficar em casa ou em instituições especiais.

Beyer (2013) aponta que somente com o surgimento das escolas especiais as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles.

A história da humanidade é marcada por avanços, tantos tecnológicos como culturais, todos, porém, sedimentados em concepções sempre novas, e que alguns definem como paradigmas. Já falando da história da educação especial, as diferentes formas de se entender a situação da pessoa com deficiência, as definições que as deficiências recebem socialmente e seus desdobramentos podem ser melhor compreendidas a partir da análise paradigmática.

Kuhn (*Apud* BEYER, 2013), apresentam conceito de paradigma, que é um conjunto de ideias compartilhadas e defendidas por uma comunidade cientifica. Os paradigmas são emergentes, após consolidados, passam por fase de contestação e eventual fragilidade.

A História da educação especial segundo Beyer mostra uma sucessão de paradigmas, havendo com frequência simultaneidade em suas influências. Existem dois campos de domínio paradigmático: a predominância secular do pensamento médico e por outro lado, o paradigma do resgate pedagógico com a concepção de educação inclusiva.

O paradigma denominado clinico-médico que realça as categorias clínicas ou médicas em detrimento das pedagogias. Um olhar médico sobre a pessoa com histórico de deficiência, induz à busca pelas causas das mesmas na esfera individual, através das medidas terapêuticas, a correção dos desvios, por meio de processos de compensação, que tem como função aproximar essas pessoas dos parâmetros da “normalidade”.

Bleidick (*Apud* BEYER, 2013) comenta sobre a importância da área pedagógica frente à hegemonia da área médica, “as medidas pedagógicas não podem modificar nada basicamente; elas têm a tarefa de correção, da compensação, da utilização das funções que permanecem e da suavização da área prejudicada através do procedimento curativo terapêutico”. O segundo paradigma a ser considerado, e o paradigma sistêmico que se define como a “versão escolar” do paradigma clínico-médico. Beyer (2013, p. 17), faz o seguinte questionamento:

é o que busca a escola como instituição normativa? Busca correspondências entre o ser (entendido como possibilidades psicológicas do aluno, no pensamento, na afetividade, nas habilidades sociais) e o fazer (entendido como as competências nas áreas e conteúdos curriculares) dos alunos com as exigências escolares. A melhor forma para que essa situação seja criada e controlada é através do grupo homogêneo. Historicamente, a escola tem sido um espaço de grupos hegemônicos.

O terceiro paradigma trata-se do paradigma sociológico. A compreensão da deficiência, nessa abordagem, se da no espaço social, ou seja, a definição da deficiência é um ato social. A deficiência torna-se, dessa forma, um “construto” social e culturalmente elaborado.

Das teorias correntes da educação de pessoas com deficiência, o ponto de vista sociológico é resultado de uma mudança radical na forma de encarar essa educação: a deficiência não é um determinado estado médico e também não é um produto obrigatório das instituições, mas muito mais um processo de atribuição das expectativas sociais. Ela está ligada às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos, e é linguística e simbolicamente mediada, (BLEIDICK *Apud* BEYER, 2013, p. 23).

Bleidick (1981), Reichmann (1984) e Jantzen (1987) defendem a ideia de um paradigma crítico-materialista (inspirado no pensamento marxista). Existem discordâncias especialmente em relação à posição de Bleidick, no entendimento dos outros dois autores, branda quanto aos principais conceitos marxistas; afirma que a deficiência deve ser interpretada como uma realidade de indivíduos concretos, inseridos num contexto social, que apresenta suas relações e contradições. Os autores acrescentam também que o estudo crítico das dimensões sociais e materiais da vida da pessoa com deficiência permaneceu velado através da hegemonia de uma pedagogia influenciada pelo paradigma clínico**.**

As questões problemáticas foram delineadas através dos distúrbios orgânicos. Visto do ponto de vista ideológico, atribui-se isso à forte orientação no idealismo das ciências humanas, na filosofia dos valores, em formas médico-clinicas de pensar. A deficiência, então, e definida frequentemente como resultado de um distúrbio físico e psíquico, de um distúrbio casual ou constitucional do organismo, de pessoas com distúrbios funcionais e socialmente isolados.

A racionalidade que torna veladas as contingências sociais serve para o interesse dos grupos hegemônicos, impedindo-se, dessa maneira, processos de tomadas de consciência e de resistência social. Para uma compreensão crítico-materialista da realidade das pessoas com deficiência, uma visão mais ampla deve se contrapor à perspectiva ideologicamente reducionista do modelo clínico. Em vez da análise circunscrita às condições orgânicas individuais, as estruturas sociais e econômicas devem também ser criticamente capturadas (o que vale não apenas para a análise social da situação da pessoa com deficiência, porém para todas as pessoas socialmente marginalizadas). É necessário averiguar como se formam as relações sociais excludentes, do ponto de vista das possibilidades de inserção dessas pessoas na vida econômica da sociedade.

Considera-se que a situação da deficiência e da exclusão social apresenta um caráter de duas faces: por um lado, a pessoa com deficiência é isolada dos bens sociais e considera com capacidade reduzida para o trabalho produtiva; por outro lado, ela é avaliada como força de trabalho de menor-valia; devem ser feitos investimentos - que alógica do mercado não considera lucrativos ou favoráveis – para que ela atinja patamares desejáveis de produtividade.

## 1.3 Os Aspectos Legais da Inclusão no Brasil

A partir do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge em nível mundial, a defesa de sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a críticas ás prática para a categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem também ao questionamento dos modelos homogeneizados de ensino aprendizagem de exclusão nos espaços escolares.

Uma porcentagem considerável de alunos com deficiência frequenta as escolas comuns diante dos matriculados em escolas especiais, mas o caso de deficiência intelectual mais grave, de alunos com surdez e cegos que cursam escolas especiais, ainda tem sido escolarizado, (MATOAN, 2014, p. 25).

O processo de Inclusão na Educação de crianças com necessidades especiais tem apontado para um novo rumo da educação Especial. Através de estudos técnicos, sociais e econômicos, úteis para a formulação de políticas públicas. Dessa forma, houve a necessidade de manter com este um vínculo estreito de relações políticas para a implementação de assistência social garantida pela Constituição Brasileira.

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos ás salas de aula. Excluir, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, (MATOAN, 2014, p. 23).

As escolas devem estar preparadas para atender o crescente aumento de crianças que apresentam um ou mais tipos de necessidades especiais, os quais passarão a fazer parte do seu quadro de alunos considerados normais. Dessa forma, a atenção á diversidade representa o direito de acesso á escola e uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem para todos. Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos. Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, 12 funcionários e alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência. Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma, sem exceções, (MONTOAN, 2003).

A escola tem como principal objetivo oferecer um ensino de qualidade para todas as crianças. Diante dessa perspectiva de uma escola inclusiva, a Declaração de Salamanca é um dos documentos fundamentais para que se efetive um atendimento educacional igualitário para todos. Com essa Declaração, a escola deve ser um ambiente integrador que valorize as diferenças, ou, seja as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]”, (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3). “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”, (MATOAN, 2014, p. 20).

A educação para todos tem como princípio democrático se verificar nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, sem distinção. A inclusão é a consequência para que haja um ensino de qualidade igualitário e, dessa forma provoca e exige da escola, novo posicionamento da prática do professor. Esta inovação promove o esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas de ensino fundamental.

As grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvendado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades, (MANTOAN, 1997, p. 44).

No entanto, a educação deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico que se abasteça de conhecimento, para que os profissionais da educação exerçam sua função com qualidade, por isso faz necessário que eles estejam sempre ampliando seus conhecimentos de modo a interagir com as mudanças no sistema educacional e social.

De acordo com o capítulo V da Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola inclusa deve estar preparada para atender as crianças com necessidades especiais com os recursos necessários como: interprete de libras, computadores, sistema braile, profissionais de apoio especializada e outros, só assim a diversidade será respeitada quando oferecer oportunidades de aprendizagem fazendo adaptações necessárias. “A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social complementando a ação da família e da comunidade”, (BRASIL, 1996, art. 29).

Os aspectos que demanda a necessidade de intervenção para que a política de educação especial esteja de fato em consonância com a política de educação implantada pelo MEC, e, sobretudo com as necessidades e direitos das crianças estão preconizados na Constituição Brasileira de 1988 e assegurados nas políticas de assistência social de Educação garantindo às adaptações curriculares, arquitetônicas e a divulgação de inclusão no Brasil. Afirma Mantoan (2003), que o ponto de vista pedagógico, a construção desse modelo de transformação da escola para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, implica transformar a escola no diz respeito ao currículo, a avaliação e principalmente ás atitudes.

No artigo 208, inciso III propõe: o dever do Estado com a educação será efetivado, mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda no capítulo II, da Educação Especial, artigo 59, inciso I, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especificam, para atender as suas necessidades.

A história da humanidade é marcada por avanços contínuos, tanto tecnológicos como culturais, todos, porém, sedimentados em concepções sempre novas, e que alguns definem como paradigmas. A história da educação especial, as diferentes formas de se entender a situação da pessoa com deficiência, as definições que as deficiências recebem socialmente e seus desdobramentos podem ser melhor compreendidas a partir da análise paradigmática, (BEYER, 2013, p. 16).

O artigo 2º da Lei Federal nº 7.853 de 1980 dispõe sobre o apoio ás pessoas com deficiência. Especifica também:

[...] ao Poder Público e seus órgãos cabem assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, além de a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino bem como a matrícula compulsória com cursos regulares em estabelecimento público e particulares de pessoas portadores de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular, (BRASIL, 1980, art. 2). Espera-se que a escola do futuro se consista em uma escola para todos (não apenas como jargão ou como texto legal). A história da educação escolar, porém, mostra uma realidade bem diferenciada. Essa história demonstra que nunca houve uma escola, de fato, para tosos, (BEYER, 2013, p. 12).

Os alunos com necessidades especiais apresentam, se no decorrer do processo educacional, relevantes dificuldades de aprendizagem ligadas a uma causa orgânica específica, ou vinculadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências que venham ou não acarretar dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Por isso, compreende-se então que, para que haja uma educação inclusiva exige-se uma nova forma de pensar nas redes de ensino. É preciso entender que toda a criança tem sua forma de pensar e aprender, o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas individualidades e capacidades. A escola tem como principal objetivo oferecer um ensino de qualidade para todos os seus alunos, desta forma, todos os profissionais devam estar preparados para estes desafios, (BEYER, 2013).

Segundo a resolução CNE/CP nº1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que a instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Algumas implicações de tal princípio são a necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar, e também a viabilidade de certificações diferenciadas para os alunos ao fim do período escoar prevista em lei.

Compreende-se então que as escolas têm que, obrigatoriamente inovar, reestruturar e atualizar as suas ações em conjunto com todas as unidades escolares nacionais porque a inclusão não se trata de um processo que envolve um ensino individualizado destinado a alunos que apresentam déficits intelectuais ou problemas de consequências aprendizagem com relação ao desempenho escolar. A inclusão torna-se a consequência de um ensino de qualidade e exige da escola novos posicionamentos incentivando a modernidade do ensino e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente, todos os alunos, nas salas de aula comuns e em todos os níveis e etapas de ensino, (MATOAN, 2014, p. 29).

Dessa forma, o reconhecimento da política de educação inclusiva abrange a compreensão desta modalidade de ensino, na observância do perfil dos atores envolvidos e da forma dos aspectos práticos que se encontram inseridos no atendimento pleno aos alunos com necessidades especiais na rede de regular de ensino. Nos artigos 58, 59 e 60 da LDB, os quais são específicos da Educação Especial, está bem evidente, especialmente quanto ao atendimento aos alunos com AH/SD, a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular para atender as particularidades de cada sujeito.

A Resolução de 04 de outubro de 2009, no Art. 1º implementa o Decreto nº 6.571/2008, determinando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no Atendimento Educacional especializado (AEE), (VICTOR; PIRES; OLIVEIRA, 2011, p. 14).

Além disso, ao analisar a LDB 9.394/96, é possível compreender a necessidade que o sistema de ensino possui em assegurar aos alunos da Educação Especial um currículo diferenciado, recursos educativos e organizações específicas. Torna-se imprescindível também que seja assegurada a formação de professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a “integração” desses alunos nas classes comuns.

O artigo 2º do decreto nº 6.571/2008 define 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 participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Segundo o PCN da Educação Infantil (1997), a “Escola Inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais”.

Nesse momento o desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando se fizer necessário. Segundo a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu Artº 2º, fica claro que os “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação 17 de qualidade para todos”, conforme Artº 7º diz que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais” deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

A proposta do PCN (data 1997) (Ministério da Educação), Apresentação dos Temas Transversais e Ética argumentam a transversalidade como “uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimento teoricamente sistematizado [...]”. Essa aprendizagem transpõe os limites das salas de aula repercutindo em todos os setores sociais e culturais, fazendo com que todos estejam inseridos no processo de mudanças dando o verdadeiro sentido no ato de incluir.

Para haver uma educação inclusiva é essencial uma mudança na prática pedagógica do professor como também na concepção de escola e do seu papel diante da sociedade. Um processo de educação inclusiva pressupõe transformações múltiplas no sistema de ensino regular, que vão desde as adaptações de infraestrutura, a formação de professores e até mesmo a uma sólida reforma no projeto político-pedagógico da escola.

De acordo com Mantoan (2010, p. 4), “a reviravolta da inclusão exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes - entre iguais/diferentes, normais/deficientes”, ou seja, para que a escola de fato seja inclusiva, ela precisa deixar seus velhos costumes e pensamentos de separação, buscando adequar-se na nova realidade e assim mudar sua maneira de atendimento. Surgindo assim, a necessidade de se fazer um modelo novo de educação.

Desse modo, a escola inclusiva, para incluir, precisa contar com uma estrutura adaptada para atender ao público que dela faz parte. Desde o quadro de professores até as estruturas físicas e pedagógicas precisam ser diferenciadas, assim, é imprescindível que ela seja adequada de fato para incluir e atender a todos sem distinção. Segundo o MEC (2004, p. 7), “a escola inclusiva, é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada aluno, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. ”

Portanto, a construção de uma escola inclusiva de acordo com este documento, precisa ser feita a partir de transformações no contexto educacional: transformação de ideias, atitudes, e da prática das relações sociais. Dessa forma, o reconhecimento da educação inclusiva se faz compreender por meio desta modalidade de ensino, permeando o pleno atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

# CAPITULO 2 - A INCLUSÃO: A DEFICIENCIA VISUAL NO CONTEXTO DO PROCESSO ESCOLAR

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais. É um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação é o que garante a Constituição.

Segundo Miranda (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015) a organização e a gestão do sistema de ensino de um país podem ser consideradas em três grandes instâncias: o sistema de ensino, a escola, e a sala de aula. As escolas encontram-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógicas didáticas na sala de aula. A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino, quanto dos objetivos de aprendizagem.

A escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais (MIRANDA *Apud* BATISTA; JESUS, 2015).

As decisões do sistema de ensino e sua efetivação nas escolas revelam claramente que as formas de organização e de gestão desempenham um papel educativo, já que dão certa conformação às atitudes, às ideias e aos modos de agir tanto de professores como de alunos.

As reformas de Estado, a crise do Estado-Nação, as políticas de privatização, descentralização e municipalização, os processos de globalização, difusão do neoliberalismo e tantos outros fenômenos constituem o complexo quadro em que estão em curso as reformas educacionais que vêm ocorrendo atualmente no Brasil.

A descentralização como mecanismo político-institucional de democracia emergente vai se construir, no cenário brasileiro, como um processo vertical e pouco democrático, pelo qual o Estado Federal delegou aos Estados, aos municípios, às ONGs e às comunidades locais a gestão da educação pública sem planejamento para um financiamento adequado (TAKAHASHI *Apud* BATISTA; JESUS, 2015).

As Reformas Educacionais empreendidas no âmbito dos sistemas de ensino objetivam promover, acima de tudo, uma mudança na própria concepção de educação e de escola, resinificando a práxis educativa conforme a orientação das novas propostas e paradigmas educacionais surgidos nas últimas duas décadas.

Os pesquisadores estão em uma crescente preocupação em aprofundar os conhecimentos sobre questões que envolvem a diversidade na escola, pouco tem sido pesquisado sobre a gestão da educação nesse processo. A estrutura e a organização escolar já induzem ao aspecto da uniformidade: organização da escola em série, o currículo com um programa de assuntos sucessivos a serem ensinados em ordem de complexidade, a divisão dos alunos na turma e, depois na sala de aula como forma de uniformizar o comportamento.

Segundo Miranda (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015), ao mesmo tempo em que há um conjunto bem definido de práticas disciplinares, também se criam nos interstícios espaços para encontro, para o gesto amigo, para a brincadeira. Talvez essa seja uma das mais importantes dimensões da escola – espaço de socialização.

Na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos. A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes no cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais. O problema da discriminação tem profundas raízes históricas e uma forte relação com os processos de exclusão que afetam os grupos sociais marginalizados por motivos socioeconômicos. Contudo, não se pode estabelecer uma relação em que exclusão social e discriminação, especialmente, das pessoas com deficiência, praticamente se identifiquem. Ambos os aspectos se relacionam, mas também possuem níveis de especificidade e autonomia. A compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social, vem sendo restrita a questões pontuais da sala de aula, sendo enfatizado o papel do professor como principal responsável pelo sucesso desses alunos, e o próprio aluno com o seu potencial de desenvolvimento (MIRANDA *Apud* BATISTA; JESUS, 2015, p. 72).

Atualmente, é possível constatar que mudaram as formas, as linguagens e algumas práticas sociais frente às questões relacionadas à exclusão e à discriminação social, relacionadas à deficiência, ao gênero, à classe, à etnia, porém a situação de desvantagem em que as pessoas com deficiência vivem mede-se pelas disparidades multidimensionais de que são vítimas e que se atualizam através do encobrimento e da dissimulação.

As políticas educacionais – de cunho neoliberal, empreendidas pelo governo brasileiro fundamentam-se numa nova concepção de Estado e de intervenção estatal. Essa redefinição do papel do Estado, conforme acentua Afonso (2001), se dá por influência mais ou menos direta dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo.

Permeiam o discurso educacional dos dias atuais questões como a crise de paradigmas, as rupturas epistemológicas, a crise de identidade, o fortalecimento de grupos tipos como minoritários grupos étnicos, religiosos, gays, lésbicas, travestis, pessoas com deficiência, dentre outros. Essas questões apontam para a necessidade de melhoria da qualidade dos serviços sociais oferecidos pelos governos, principalmente com relação à educação, com vistas alcançar níveis cada vez mais satisfatórios de participação de indivíduos e coletividades nas dimensões econômicas, política e cultural do tecido social.

O processo de descentralização nos sistemas de ensino é defendido e implementado em face à necessidade de se atender, em caráter emergencial, os critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e outras demandas do campo de racionalidade econômica (MARTINS *Apud* BATISTA; JESUS, 2015, p. 75).

As características do processo de descentralizador no Brasil têm sido as indefinições de competências, as dispersões de esforços e recursos e as dificuldades para se responsabilizar as diferentes esferas executivas pela inexistência ou inadequação da prestação de serviços.

Jesus (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015) realizou uma pesquisa, em que analisou documentos elaborados pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (SMEC), para verificar as propostas definidas para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Jesus destacou o documento intitulado Fundamentos para a prática da educação especial em classes regulares. É importante citar que os documentos encontrados foram concebidos entre os anos de 1997 a 2004.

A primeira legislação que trata da Educação Especial, no município estudado foi a Resolução nº. 2/98 publicada no Diário Oficial do Município em 15 de dezembro de 1998, que estabelece normas preliminares para adaptação do Sistema Municipal de Ensino de Salvador às disposições da Lei nº. 9.394/96. Essa Resolução representa os primeiros esforços do Sistema Municipal de Ensino de Salvador para adequar as unidades escolares, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, às disposições da LDB/96, quanto à sua reorganização administrativa e pedagógica.

O documento que se refere à Educação Especial é vago e impreciso, mas era o único existente até 2006, pois ainda não havia nenhum outro ato normativo para organização dos serviços destinados aos alunos com necessidades especiais. A Educação Especial é apresentada na referida Resolução da seguinte maneira:

Artigo 7º - A Educação Especial do Sistema Municipal será oferecida aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente em classes comuns do sistema regular de ensino. Parágrafo Único – Na impossibilidade de integração do aluno, portador de necessidade especial, nas classes comuns do ensino regular, seu atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados.

Apresentando apenas fragmentos extraídos do art. 58 e do §2º da LDB/96, deixando de fazer referência a aspectos importantes como: os serviços de apoio especializado; currículo; métodos, técnicas; recursos educativos e organização específica para atendimento às necessidades especiais; terminalidade específica; os profissionais especializados e professores do ensino regular capacitados para a integração dos alunos com necessidades especiais; a vinculação da educação especial com a preparação para o mundo do trabalho; e os critérios da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos que atuam na educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro.

As linhas de ação contidas nos documentos da Secretaria do Município de Salvador representaram um avanço pouco significativo para uma resposta educativa de qualidade em atenção às necessidades educativas especiais. Os documentos analisados evidenciam os princípios, políticos e práticas em que estão apoiadas suas proposições.

O plano nacional e o Sistema de Ensino de Salvador fizeram opção em tratar da educação especial em um documento especifico denominado A educação especial na classe regular: fundamentos para a prática educacional na rede municipal. Na sua apresentação, o documento é definido como instrumento de apoio aos profissionais de educação da rede municipal, para aperfeiçoamento da sua prática diária. É constituído de informações e orientações para atendimento aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Seu objetivo é assegurar as condições para a melhoria qualitativa do ensino nas escolas municipais, garantindo aos alunos com necessidades especiais, o direito de exercitar a cidadania e a oportunidade plena de aprendizado.

O conjunto de conteúdos didáticos e orientações de ordem prática foram elaborados com base nas dificuldades constatadas em sala de aula relação entre professor e alunos com necessidades educativas especiais. Restringe a problemática do atendimento aos alunos com necessidades especiais, à relação entre professor e aluno. E, justifica que o currículo dos cursos de formação para professores de nível médio não oferece disciplina que capacite esses profissionais a atuar junto a essa clientela e afirma: “A pessoa com necessidades educativas especiais além das suas próprias limitações, tem sido penalizada pela desinformação do profissional de educação que lida com ele no dia a dia”, Salvador (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015, p. 209).

As dificuldades são geradas pela falta de formação e informação do professor sobre as necessidades educativas especiais e pelas limitações dos alunos. A formação do professor é fundamentalmente nesse processo, porém, a ênfase na sua prática e nas limitações dos alunos, vai de encontro a alguns dos princípios da educação numa perspectiva. A construção de uma escola inclusiva que possa promover a inclusão social do aluno depende não só da formação desses profissionais, como também da eliminação das barreiras desde as curriculares às físicas e de comunicação, que interferem nesse atendimento.

A necessidade de que a escola ofereça resposta aos alunos com necessidades educativas especiais, obriga a produzir no sistema educacional uma política favorecedora da diversidade, a qual deverá se manifestar através de mudanças qualitativas que afetarão todos os componentes escolares, (TORRES *Apud* BATISTA; JESUS, 2015, p. 210).

A construção de sistemas educacionais inclusivos faz parte do ideal de educação para todos, que foi introduzido no contexto político brasileiro nos anos de 1990, com o discurso do reconhecimento e respeito às diferenças e à diversidade e a busca por oportunidades iguais, reclamando atenção aos grupos mais afastados da esfera social e, principalmente, da escola, como tem sido, historicamente, o caso das pessoas com deficiência. O sistema de ensino não tem assegurado às escolas infraestrutura, recursos materiais e humanos considerados condições básicas para garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais na escola.

A construção de uma escola inclusiva requer, além de um adequado ordenamento político-jurídico, as condições de organização e funcionamento interno da escola. É importante eliminar as barreiras que impedem o acesso de culturas diferentes, bem como a aprendizagem e a participação de todos na escola. Segundo Malero (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015) são; culturais, políticas e didáticas.

Dentre as barreiras culturais, Bourdieu (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015) denominou de hábitos que se aplica à interiorização de valores e também inclui os sistemas de classificação ou sistemas de significados, que preexistem às representações sociais, isto é, os sistemas de classificação reproduzem o arbitrário social, as relações hierarquizadas que estruturam a sociedade inclusiva.

O *habitus*é uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas de certa maneira, é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, possibilitando a formação de um determinado consenso sobre o mundo social, (BOURDIEU *Apud* BATISTA; JESUS, 2015, p. 212).

O hábito tem uma dimensão social, antecede ao sujeito, e individual, exige do sujeito um esforço para internalização. Dessa forma, a noção de hábitos refere-se a um grupo ou classe e ao indivíduo, sendo que os indivíduos internalizam as representações, que são objetivas, conforme a sua inserção no campo social, o que permite uma relativa homogeneidade nos hábitos subjetivos; o indivíduo não é somente ele mesmo, mas uma pessoa que reflete toda coletividade.

A proposta de inclusão como busca de ruptura, se organiza em torno da ideia de romper as formas como vêm sendo atendidas as necessidades educacionais especiais, com determinado modelo de educação e sociedade, com a fragmentação da formação continua, com o individualismo: são buscas de ruptura assumidas. O dualismo indivíduo e sociedade se vinculam ao dualismo prática e pensamento, considera o estereótipo que emerge nos discursos como opção consciente do sujeito falante e, isso remete a ações de conscientização. Se o estereótipo fosse considerado produto do entrecruzamento de práticas socialmente legitimas, ou seja, hábitos, poderia levar ações que levassem ao enfraquecimento de tais práticas e das instancias que as legitimam.

O lugar do professor nos enunciados oficiais se mostra contraditório, as relações entre conhecimento e prática pedagógica também evidenciam um determinado legar para o professor e sua prática no discurso. Nessa perspectiva certifica-se hierarquias do lugar atribuído ao professor, uma hierarquia que desloca o lugar do professor na distribuição do conhecimento – quem ensina, quem aprende. Em um primeiro momento ele é situado na qualidade de aluno, no segundo o da prática pedagógica, ele volta para o lado inicial, ou seja, volta a ser professor.

Segundo Miranda (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015), pelo menos duas questões podem ser consideradas: é contraditório pensar em uma educação crítico-transformadora para um projeto de sociedade que deva buscar consensos, portanto reproduzir o *statu quo*; também parece estranho considerar, em uma concepção crítico-transformadora, as deficiências da escola como superáveis pela educação de seus profissionais, entendida como mudanças no campo de pensar.

A preocupação com a prática docente é recorrente no discurso dos professores, evidentemente, em seu lugar de membro de uma comunidade que lida constantemente com o fazer. Esse fazer aparece com certa flexibilidade, remete a estratégias de lidar com os pares, que são geralmente os professores de apoio especializado, ora de lidar com os pais, ora com os alunos, ora lidar com as exigências profissionais, de dominar as formas de comunicação com os alunos com surdez, cegueira ou baixa visão, assim como de dominar as técnicas adequadas ao ensino desses alunos.

Em determinados momentos, o professor se confunde com o governo quando circunscreve para si mesmo um lugar de ator do professor inclusivo, e no mesmo movimento se distancia do outro – professor, que é descrito muito mais em sua resistência do que em seu envolvimento; esse outro precisa ser despertado, conscientizado, formado, e esses são os propósitos do profissional de atendimento especializado, que se coloca no controle do processo inclusivo. Por outro lado, se distancia do outro-governo na medida em que considera que este não cumpre suas funções em relação à inclusão e em relação à educação como um todo, movimento pelo qual se aproxima dos professores da educação pública em geral, (MIRANDA *Apud* BATISTA; JESUS, 2015, p. 216).

A diferença entre os dois tipos de professor, ensino regular e apoio especializado, remete a uma necessidade de um trabalho conjunto para a valorização do aluno e adequado atendimento às suas necessidades educacionais especiais. Se a relação com outro professor e com o governo pode ser descrita pela tensão, a relação com o outro se configura mais pela proteção e desafio.

Miranda (*Apud* BATISTA; JESUS, 2015), destaca que, o aluno cuja referência é mais forte no processo de definição da identidade do professor, do ponto de vista emocional, sendo a tensão com o outro, causada, principalmente, pela sua falta de formação ou conhecimento para lidar com a inclusão, faz muito sentido que os cursos de treinamento em serviço sejam muito valorizados, provavelmente mais do que a formação inicial.

Segundo Beyer (2013), ao falarmos de uma escola para todos, podemos observar em vários discursos, atualmente, a defesa da não distinção dos alunos e suas diferenças. Em nome de uma compreensão ampla, aparenta-me difusa de uma proposta de educação inclusiva, afirma-se que todas as crianças são sujeitas dessa proposta. Busca-se, com isso, defender uma proposta de escola que não seja excludente, em sua filosofia e prática, mas inclusiva, no sentido de uma escola democrática que não se caracterize na sua história, na sua proposta curricular, na sua base de valores, como uma escola reprodutora de processos de exclusão social.

A escola deve construir em trono de si práticas de aceitação e acolhimento, tanto mais includentes quanto mais a sociedade gerar processos de exclusão, quando se busca refletir sobre as atuais propostas de inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular é sobre o que estamos falando, tem se verificado um discurso diluído e um tanto confuso de inclusão escolar, em que se afirma que a escola co qualidade pedagógica basta para atender os alunos nas suas mais variadas características, desde o bom e médio aluno até os que se situam nas duas extremidades do desempenho escolar, isto é, o aluno com ótimo ou baixo rendimento escolar.

Podemos afirmar que uma escola com qualidade pedagógica daria conta de qualquer demanda, mas estaríamos entrando no campo do ideal e do utópico. Beyer (2013) se posiciona contra posturas que parecem ingênuas e reducionistas, quando alguns autores afirmam que a escola para todos é a escola que não realiza qualquer distinção entre crianças. Sem dúvida, todas elas têm direito a um acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não distinção ou, melhor dito, a não identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem.

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial visual ou auditiva possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem.

Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas especificas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender, (BEYER, 2013, p. 62).

A ideia de uma escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender os alunos com situações diferenciadas o que, evidentemente, sempre aconteceu, ou seja, não há como pressupor um grupo de alunos com situações psicossociais iguais, é altamente desafiante, esse desafio implica a ação de sujeitos que se encontram conectados, os quais não podem prescindir de sua responsabilidade para que essa escola inclusiva se torne possível. Essa responsabilidade engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político pedagógico. As experiências bem-sucedidas de uma escola integradora, não discriminante, em outros países, têm demonstrado que não há como desenvolver experiências bem-sucedidas de integração escolar sem que haja a participação efetiva dos grupos citados.

Segundo Beyer (2013) alguns aspectos devem ser considerados como componentes de reflexão para uma proposta de pedagogia diferenciada para alunos com necessidades especiais: a) a inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares; b) as propostas curriculares que podem melhor contemplar as necessidades educacionais desses alunos; c) a organização didática no atendimento escolar dos mesmos; d) as epistemologias que podem ser pensadas como base do processo de ensino aprendizagem.

Algumas considerações decorrem de pesquisa desenvolvida com amparo da Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPq, no âmbito das escolas e secretarias estadual e municipal que atuam na área da educação especial na cidade de Porto Alegre (RS), ao longo de dois anos. Na pesquisa foram entrevistados professores, profissionais da área do diagnóstico e supervisores de escolas, de centros de diagnóstico e das secretarias mencionadas. Relatos e comentários referentes a situações de atendimento de alunos com diferentes necessidades especiais, buscando ampliar as considerações em nível teórico bem como verificar quais implicações sistêmicas são decorrentes.

Alunos com deficiência visual nas escolas estaduais de Porto Alegre eram atendidos, até o final dos anos de 1990, com frequência na rede regular de ensino. Crianças com esse tipo de deficiência apresentam, na maioria das vezes, as condições cognitivas e também sócio afetivas para a convivência escolar, sendo importante, porém, que sejam providenciados procedimentos didáticos adequados. Essa deve ser a função das salas de recursos para alunos cegos ou com outras formas de impedimento visual. Essas salas de recursos devidamente articuladas com o professor e sua didática em aula, pode haver um bom trabalho de equipe, resultando em experiências positivas para o aluno com deficiência visual.

Em sua pesquisa sobre a integração de alunos com deficiência visual em classes do ensino regular, investigou tanto o apoio que estes alunos recebiam das salas de recursos como experiências de convivência com os demais alunos. As respostas apontaram para aspectos positivos e negativos. A autora verificou um certo descompasso entre as atividades do professor e a solicitação dos serviços da sala de recursos (SOUZA *Apud* BEYER, 2013, p. 65).

Deve-se, contudo, proceder cuidadosamente, já que a definição legal não pressupõe o sucesso empírico. Não há como esperar que as experiências de inclusão escolar tenham sucesso apenas porque há uma legislação a favor, para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos, como, pais, crianças, professores, gestores, etc.

Beyer (2013)destaca que a melhor proposta pedagógica é a educação inclusiva, conforme centenas de experiências em vários países do mundo têm indicado. Quando, porém, faltarem as condições para o sucesso pedagógico da proposta, é melhor proceder com cuidado, o mais prudente é acompanhar a evolução da situação escolar da criança, e, caso haja dificuldades na convivência escolar, pode-se pensar na transferência para a escola especial. Com um sensível acompanhamento e com uma avaliação contínua da experiência, pode-se prevenir a evolução inadequada da experiência e a estabilização de reações negativas, como por exemplo: frustração, desmotivação para aprendizagem escolar, evasão da escola, etc.

No processo de inclusão formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, gerando novos processos de exclusão dos alunos. Mantona (2003) acredita que recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade que diga não à exclusão social, implica em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que entrelaçam e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação segregada a. É uma reviravolta complexa, mas possível, basta que lutemos por ela, que nos aperfeiçoemos e estejamos abertos a colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. Pois nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam os alunos. Eles têm diferenças e igualdades, mas entre eles nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

Mantona (2003, p. 79), diz que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”. No entanto, alunos com necessidades educacionais especiais requerem um trabalho específico, com ferramentas e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam atender e se desenvolver. Nessa perspectiva, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o parâmetro fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer.

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva, (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Incluir o aluno com deficiência requer, portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e a forma como podem ser trabalhados. Por isso, incluir implica considerar que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que requer diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar.

É importante destacar o papel do professor, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, em colaborar com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se perceber como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma cooperação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se constitui e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfruta mento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades [...]. Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade, (UNESCO, 1994, p. 5).

A diversidade humana é inegável. Mas a escola, apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico. Possibilitar essas diferentes presenças de forma harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, visto que, está sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, baseado e justificado na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem.

Pessoas com necessidades educacionais especiais tornaram-se bastante conhecida, no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e mesmo no senso comum. Surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar os efeitos negativos de terminologias adotadas anteriormente para distinguir os indivíduos em suas singularidades, por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes, etc.

 De tal forma que diz as leis da inclusão, exige que haja uma adaptação na escola como todo. Com o objetivo de tornar a inclusão real, ela propõe que os currículos atendam às necessidades especiais, pois não adiantaria o agrupamento dos alunos com deficiência na escola regular se não atendesse as suas verdadeiras necessidades.

Para promover um bom trabalho na escola com alunos com deficiência visual implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos e não se espera que o aluno com deficiência visual se adapte à escola, mas sim, que está se transforme de forma a possibilitar a inserção do mesmo. O aluno com necessidade educacional precisa ser acolhido com parâmetros flexíveis que lhe permitam atingir resultados de forma singular e particular. A socialização do aluno ocorre inicialmente no âmbito familiar, mas é a escola o espaço fundamental para que ocorra este processo, pois, segundo o MEC (BRASIL, 1998, p. 22), a integração do aluno com deficiência na Rede de Ensino:

A atual política educacional brasileira inclui, em suas metas, a integração de crianças e jovens com deficiências na rede de ensino regular, com o apoio de atendimento educacional especializado quando se fizer necessário. A pessoa com deficiência no seu processo de socialização pode incorporar as crenças da sociedade e desenvolver uma auto- imagem de pessoa incapaz. A oportunidade de convívio com pessoas não deficiente torna possível uma vida de normalidade para o aluno com necessidade especial, que pode se perceber como uma pessoa capaz de se desenvolver em todos os aspectos.

As escolas têm que, obrigatoriamente inovar, reestruturar e atualizar as suas ações em conjunto com toda a unidade escolar, porque a inclusão não se trata de um processo que envolve um ensino individualizado destinado a alunos que 22 apresenta déficits intelectuais ou problemas de aprendizagem com relação ao desempenho escolar. A inclusão torna-se a consequência de um ensino de qualidade e exige da escola novos posicionamentos incentivando à modernidade de ensino e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Assim, duas situações provocam os avanços evolutivos e as aprendizagens individuais: por um lado, a forma única de cada criança de resolver os progressivos conflitos cognitivos com os quais se depara no dia a dia, e, por outro, as situações ambientais disponibilizadas pelo seu grupo social (família, pré-escola, escola, sociedade, etc.), (BEYER, 2013, p. 117).

Os métodos e as técnicas devem favorecer o aprendizado de todos, propor uma política educacional que garanta a aprendizagem, indiscriminadamente, é uma competência da direção escolar, tais como possibilitar recursos para que o professor possa desempenhar sua função de ensinar atendendo a diversidade. A inclusão de alunos com Deficiência Visual na rede de ensino tem sido questão de discussão entre muitos professores, pois em geral, estes dizem que não receberam em seus currículos de formação, preparo adequado para trabalhar com estes alunos.

Desse modo, Romagnolli (*Apud* BEYER, 2013), cita que, a Declaração de Salamanca, assegura que “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. Porém, estes alunos com deficiência visual podem encontrar dificuldades durante o seu processo educativo, tanto em relação à formação adequada do professor, quanto ao fato de não existirem materiais adequados na escola em que este aluno esteja inserido.

Sendo assim, devemos ficar atentos às nossas atitudes e posturas, com relação às nossas práticas pedagógicas, para que assim possamos descobrir e reinventar estratégias capazes de oferecer a todos os alunos um ensino que atenda às suas necessidades.

Por isso, necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação de identidade a aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 14).

Compreende-se então que; os alunos com deficiência visual não são diferentes dos demais colegas videntes, eles também têm o mesmo desejo de brincar, aprender, se comunicar, de saber algo sobre o que lhe deixa curioso. Portanto, é necessário que o ambiente em que ele esteja inserido seja estimulador, que lhe ofereça condições favoráveis para a sua aprendizagem. Pois, esses alunos devem ser tratados da mesma forma que os outros colegas em sala de aula são tratados, respeitando assim o direito de uma escola de qualidade para todos.

Desse modo, pode-se perceber a função do professor como mediador do conhecimento, principalmente quando se trata de uma criança com deficiência visual. É válido ressaltar que no processo de construção do aprendizado das crianças com deficiência visual, os professores devem trabalhar com objetos que tenham algum significado para eles, os quais contribuam para que determinadas situações seja lembrada. Lembrando também que estes sujeitos necessitam de materiais específicos que auxiliem no seu desenvolvimento durante este processo, o qual cabe à escola organizar as formas de oferecer acessibilidade a estes educandos.

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança(SÁ: CAMPOS; SILVA, 2007, p. 23).

Para isso, o aluno com deficiência visual pode contar com o auxílio de diversos recursos ópticos e não ópticos, os quais lhes darão subsídio à sua aprendizagem. Esses recursos são de fundamental importância, pois eles ampliam os objetos e imagens em alto relevo, diminuindo assim as dificuldades do aluno. Além de um ambiente favorável, onde os sentidos sejam estimulados, pois é necessário introduzir novidades no processo de aprendizagem dos educandos, para que eles se sintam motivados a realizar novas atividades.

Portanto, é necessário que o professor possibilite o conhecimento e o reconhecimento diário do espaço físico e o posicionamento do mobiliário do ambiente escolar. Apresentando ao aluno todos os objetos da escola, os trajetos diários dos estudantes, explorando com eles cada elemento da sala de aula. Caso haja necessidade de mudar qualquer mobiliário de lugar, esta alteração deve ser sempre comunicada, para que o aluno não tenha nenhum acidente.

Sabemos também que, o aluno com deficiência visual utiliza do tato para obter as mais diversas informações, o que desperta muitas vezes curiosidade e inquietação. Para isso, faz-se necessário que o professor faça inicialmente a adaptação de vários materiais, dentre eles o sistema Braille. Com esses materiais o professor estará apresentando ao aluno com deficiência visual, diversas maneiras de aprender o Braille. Lembrando que outros recursos também poderão ser oferecidos ao sujeito, a fim de auxiliá-lo no momento da escrita como é o caso da reglete e da máquina de escrever em Braile.

Desse modo, é de fundamental importância que o professor esteja capacitado para trabalhar com alunos com deficiência visual, e a estes que sejam garantidos a adequação dos meios de comunicação e os materiais fundamentais as suas necessidades educacionais e ao seu desenvolvimento na aprendizagem. Pois, os desconhecimentos das especificidades desses educandos fazem muitos professores terem atitudes de exclusão para com esses alunos. Uma vez que, a utilização de recursos que facilitem o aprendizado de alunos com deficiência visual tem sido de fundamental importância, pois estes necessitam de estímulos para que assim tenham interesse e motivação para aprender.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa monográfica, pude conhecer um pouco mais sobre a inclusão e também compreender como se dá o atendimento realizado pelas escolas aos alunos com deficiência. Foi possível compreender um pouco mais quem são estes alunos, algumas de suas características e como deve proceder aos educadores, família e escola para contribuir com o desenvolvimento destes alunos tanto social, quanto emocional e intelectualmente.

Esta pesquisa possibilitou me levantar algumas reflexões acerca da inclusão no que se refere aos seguintes aspectos: a sua historicidade, as políticas e conceitos. No que se refere à historicidade, percebeu-se que as pessoas com deficiências estão presentes em nossa sociedade desde a antiguidade. No que se trata das políticas de inclusão no Brasil já ocorreram muitas discussões sobre a inclusão e leis foram criadas e implantadas para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade e que atenda às necessidades e especificidades de cada um.

Em contrapartida, para que a inclusão aconteça de forma efetiva ela deve acontecer em todos os âmbitos sociais. Todos nós devemos participar do processo inclusivo: pais, professores, escola e comunidade, ou seja, toda a sociedade deve se conscientizar da importância e da necessidade do processo inclusivo em todas as dimensões e especialmente na educação, através do envolvimento de todas as autoridades e profissionais desta área.

Todo o sistema educacional e seus profissionais devem ter conhecimento das características do processo inclusivo, suas possibilidades e suas dificuldades. Entretanto é muito importante também que haja trocas de experiências entre as diversas escolas ou instituições que estejam engajadas no processo inclusivo, bem como a formação de grupos de estudos para obter uma visão mais ampla de todo o processo e de suas estratégias educacionais adequadas a cada realidade.

Uma escola inclusiva exige preparo e envolvimento de seus profissionais, projetos educacionais mais completos, capacidade de adaptação do currículo às necessidades específicas dos alunos e maior provisão de recursos educacionais. Nós não podemos nos dar o luxo de criar currículos e programas educacionais que somente privilegiam apenas uma parcela da sociedade, seja em termos econômicos 26 ou em termos de habilidades físicas e cognitivas, mas sim, de criar currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos.

Nós professores, desempenhamos um papel fundamental no processo inclusivo, porém precisamos estar preparados e confiantes em nosso trabalho, por isso, deve nos ser dado instrumentos necessários para que possamos ver a todos os alunos, com deficiências ou não, com um potencial ilimitado de aprender.

Entretanto, além de professores preparados, a escola precisa de apoio legal, que será o respaldo para esta linha de atuação, concretizando-se através de ações realizadas por meio de formulações legais. Pressupõe que a escola regular se adapte para responder às necessidades de todos os alunos com deficiências, adequando currículos, materiais e equipamentos em sala de aula, promovendo mudanças nos ambientes físicos e sociais, revendo o papel do professor e reestruturando as atividades propostas.

Porém, a inclusão é muito mais que isto e deve ser abordada em todas suas perspectivas, não somente com as que têm relação com o sistema educacional, mas com a sociedade como um todo.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização*: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. *Avanços em políticas de inclusão*: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. 1988. Capitulo III da Educação Cultura e do Desporto- Seção 19 da Educação, Artigo 205 inciso III. Artigo 208 Inciso III. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Lei brasileira de Inclusão nº 13.146.* Brasília: MEC/SEF, 2015.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular da Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CERVO, Joao Olavo. *Metodologia cientifica*: Guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

DECLARAÇÃODE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais. Espanha 07 a 10 jun. 1994.

JIMENEZ, Rafael Batista (Org.). *Necessidades educacionais especiais.* Lisboa: Dinalivros, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento educacional especializado*: o direito de ser, sendo diferente, na escola - por uma escola das diferenças. Curso de Formação Continuada de Professores o AEE. UFC/SEESP/UAB/MEC, 2010.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento educacional especializado*: deficiência visual. Brasília: Cromos, 2007.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

1. \* aluna do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. [↑](#footnote-ref-1)
2. \*\* Professor da PUCGoiás, MESTRE e DOUTOREM EDUCAÇÃO. antonio.evaldo@uol.com.br [↑](#footnote-ref-2)