

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa começou em 1999, quando, como professora lotada no antigo Departamento de Educação da Universidade Federal do Acre, assumi a disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS¹, que havia sido implantada em 1997, no currículo do Curso de Pedagogia, por força da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27 de Dezembro de 1994, e que hoje é denominada FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, oferecida em todas as licenciaturas da UFAC, desde 2005.

Convém destacar que a mudança de nomenclatura, de acordo com a citada portaria, para a que está em vigência hoje, deu-se em função dos conteúdos que em seu título vinham implícitos, nos seus termos constituintes, indicando tratar-se de aspectos da fundamentação desse campo que os professores precisam conhecer. Além disso, deixava claro o tipo de abordagem teórica que deveria seguir a disciplina, a qual sugere a transição de um arquétipo de atendimento educacional segregador, que separa e divide os Sistemas de Ensino, em especial e comum, que vinha sendo praticado na área da Educação, para outro mais aberto, flexível e unificado.

Aquela Portaria recomendava, em seu Art. 1º, a inclusão da disciplina citada acima, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, atendendo não só à necessidade de complementação dos currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com “portadores de necessidades especiais”, como também, da manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de Dezembro de 1994.

É relevante afirmar que essa decisão tomada pelo Departamento de Educação, Coordenação de Pedagogia e demais setores envolvidos com a formação de profissionais na Universidade, não deixou de ser um passo importante no cumprimento da legislação, como também de que trouxe para esse meio uma discussão há muito

¹ Cf. Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASÍLIA, 1993): são considerados alunos portadores de necessidades educativas especiais aqueles que, por apresentarem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

solicitada pelo Sistema de Ensino Acreano, particularmente dos profissionais da área de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação.

Essa atitude revela, também, o nível de amadurecimento a que chegou a academia, uma vez que, então, a Educação Especial ganhava visibilidade nos currículos de formação dos professores, saindo do anonimato, ou marginalidade em que vinha sendo conduzida, nesse setor, por muito tempo, ainda que essa decisão tenha provocado questionamentos quanto à operacionalização de oferta do novo componente curricular, especialmente quanto à existência de docentes com preparação para assumi-la, nos quadros de recursos humanos do Departamento de Educação- DED/UFAC.

Na ausência de professores capacitados para ministrá-la, vi-me envolvida com a disciplina, sem que tivesse a formação adequada para tal. Formei-me em Pedagogia e nesse curso não foi oferecida a nós, alunos, qualquer disciplina que tratasse da educação das pessoas com deficiências, a não ser na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, que tratava dos aspectos legais da educação.

Nesse momento, fui invadida de sentimentos de medo e insegurança, e minha primeira reação foi a de recusar trabalhar com ela. A partir desse momento, iniciaram-se os desafios que tive que enfrentar na condução dessa ação, e que marca definitivamente minha inserção nesse campo, o que vem a exercer enorme influência para esta pesquisa de doutorado. O primeiro desafio que se configurou, no início, foi o de me acerrar das ferramentas teóricas necessárias para a condução da disciplina e da montagem do plano da ação didática. Foi quando identifiquei a escassez de material bibliográfico de obras de autores brasileiros, com os quais pudesse construir o arcabouço teórico de que precisava, tanto para a montagem do plano de trabalho com os alunos quanto para o meu crescimento pessoal e intelectual.

O material bibliográfico que encontrei nesse início era proveniente de textos legais e de obras produzidas pelo MEC, para subsidiar a organização dos sistemas de ensino na estruturação dos serviços de Educação Especial. As obras dos poucos pesquisadores nacionais que adquiri, como Mazzota (1993, 1996), Jannuzi (1992), Kassar (1999) e Padilha (1997), tratavam a Educação Especial, do ponto de vista político e histórico, relacionada a determinadas deficiências, particularmente a mental

(intelectual, como hoje está sendo mais definida), ou às preocupações em compreender o sentido da educação especial, no sistema escolar brasileiro.

Essas obras vinham carregadas de prescrições teórico-metodológicas e de informações sobre as mudanças que estavam se processando nesse campo. As do MEC refletiam a visão e o compromisso do poder público governamental e traziam um conjunto de orientações, voltadas para garantir os direitos de atendimento educacional especializado de crianças, adolescentes, jovens e adultos, marcados por processos excludentes na escola regular e com as quais esta não tinha familiaridade.

Esse material, portanto, indicava a adoção de uma política educacional “empenhada em garantir a universalização da educação fundamental de boa qualidade e que resultasse no progresso de todas as crianças” (BRASIL, MEC, SEESP, 1994). A partir desses referenciais, comecei a identificar as questões que preocupavam os educadores brasileiros sobre a educação especial, que não deixavam de ser as mesmas dos outros educadores e pesquisadores da educação comum: analfabetismo, repetência, evasão escolar e rotulações, que se constituíam em obstáculos à formação da cidadania e, portanto, à construção de uma sociedade democrática.

Desde então, minha trajetória profissional tem se constituído no empenho de entender, o como e o porquê de a educação especial ter sido organizada em um sistema paralelo ao sistema comum de educação, quando ambas comungam dos mesmos ideais formativos, ou seja, da preparação dos indivíduos para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania, com competência e capacidade crítica.

Queria entender, por exemplo, as questões das terminologias usadas para representar os sujeitos alvos da educação Especial. Existiam muitos nomes com os quais eram designados e que não só os marcavam estigmatizadamente pelo resto de suas vidas, mas também orientavam as práticas de atendimentos a eles oferecidos.

Além disso, havia os conceitos próprios da Educação Especial com os quais passei a conviver e que também marcavam e determinavam as ações e as práticas sociais de atendimento a esses indivíduos, como é o caso da Integração e da Inclusão. Qual a diferença entre esses dois conceitos, em termos práticos e teóricos? O termo inclusão trazia em si um aspecto instigante e enigmático. À primeira vista, parecia que era apenas mais uma palavra que surgia na educação. Mas qual o seu significado? E

quais as implicações que trazia para a prática educativa? Por que ela surgiu? Eram as minhas indagações e angústias.

Durante esse período, trabalhando com essa matéria na UFAC e no ensino com os alunos cegos, três no curso de Pedagogia e um no curso de Letras Espanhol, tive acesso à problemática que ela envolve e à dos alunos com deficiência visual, especificamente. A partir desse contato inicial, foi possível constatar que havia muitas interrogações a serem respondidas nas duas temáticas: na da inclusão e na da deficiência visual.

Do lado da inclusão, passou-se a questionar os sentidos desse termo e de sua implicação nas práticas sociais e, dentre elas, a educativa, em cuja realidade tem gerado reações e alterações de seu modelo usual, sobretudo a partir da década de 1990. A ideia de inclusão caminhou para concebermos como de crucial importância a valorização das “diferenças”, da “diversidade” e, nesse processo, da erradicação da exclusão. Também vimos surgir estudos voltados para a definição da inclusão, baseando-se na exclusão, sob a lógica do mercado, do direito, das diferenças, do conhecimento e das competências.

Do lado da deficiência visual, o principal questionamento estava ligado ao ensino das pessoas que a possuíam, na escola regular. Em que esse processo se distingue daquele das pessoas que enxergam? Quais são os conhecimentos necessários ao professor, para poder ensiná-las bem? Que recursos didáticos e/ou pedagógicos são necessários para facilitar seu acesso aos conhecimentos, uma vez que o referencial perceptivo de construção de seu mundo é diferente daquele das pessoas que dispõem da visão?

Essas e outras foram as grandes questões que perpassaram minha prática profissional na universidade, no decorrer do desenvolvimento do meu trabalho com esses educandos, ministrando a disciplina Fundamentos da Educação Especial² e na orientação de trabalhos de conclusão de cursos na área, que espelham minhas dúvidas e inquietações, mas também refletem o caminho percorrido para chegar a este doutorado.

² Nomenclatura que recebeu a disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS, posteriormente na UFAC e que permanece até o momento, sendo oferecida em todos os cursos de licenciaturas.

Com essas perguntas, à proporção que o tempo passava e eu me envolvia cada vez mais com esse campo de saber, aos poucos fui encontrando algumas respostas no referencial bibliográfico que fui adquirindo, para algumas questões que antes eram “tabus” para mim, mas outras surgiam, vindas não só dos questionamentos dos alunos com os quais trabalhava na academia, como também dos próprios conhecimentos que fui construindo, ao longo de minha trajetória docente na universidade.

Dentre essas questões, destaca-se o desejo de realizar um estudo investigativo que possibilitasse responder a alguns dos questionamentos sobre a política de inclusão no Acre, sobre a prática pedagógica desenvolvida com alunos com deficiência visual e que tratasse ao mesmo tempo, de alguma forma, das questões relacionadas à preparação dos professores e das escolas regulares para o trabalho com as pessoas com deficiências, que estavam sendo incluídos nessas instituições.

É, pois, nesse contexto que se insere este estudo, na intenção de contribuir, de alguma maneira, para o esclarecimento de algumas dúvidas sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular, no Acre. Por isso, este estudo pretende contribuir para ampliar as discussões que se vêm produzindo no Brasil e no Mundo, desde os últimos anos do século passado e que se intensificam, nesses primeiros anos deste século, sobre a inclusão, questionando, principalmente, a exclusão das pessoas de participarem, em igualdade de direitos, dos bens e serviços oferecidos à população, sob qualquer pretexto, tendo como palco a prática educativa acreana.

A realização deste curso de doutorado e a elaboração desta tese representam meu esforço para responder às muitas indagações que surgiam. Por isso, este trabalho é muito mais que a resposta a uma exigência formal: ele é o ponto mais alto dessa busca, que tem se constituído em um dos centros de minhas atividades.

Assim, a realização desta pesquisa representa o aprofundamento teórico das relações entre inclusão e deficiência visual, formação de professores e ensino, com o objetivo de analisar a prática pedagógica das instituições educativas acreanas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências visuais, para identificar seus modelos de ensino e formas concretas de organizar e gerir as classes, voltadas para educar na diversidade e para a diversidade.

Essas perguntas e o caminho percorrido por mim, nestes últimos nove ou dez anos, com influência marcante dos trabalhos que venho orientando, na academia e no Núcleo de Apoio à Inclusão da UFAC e – por que não dizer? – dos estudos e leituras que fui orientada a fazer neste Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, proporcionando-me as bases para este trabalho.

Quanto à estrutura, esta tese, organizada em quatro Capítulos, com a finalidade de fornecer uma visão geral sobre os aspectos centrais do estudo, ou seja, a inclusão de pessoas com deficiências visuais na escola regular, bases organizativas e pedagógicas, no Estado do Acre, funda-se na concepção de que a inclusão escolar foi construída socialmente e, por essa razão, responde a determinações concretas e historicamente produzidas.

O primeiro Capítulo – **Metodologia da pesquisa e contextualização** – mostra o caminho percorrido e as relações teórico-metodológicas do estudo, procura descrever de forma sistemática os passos do trabalho, os sujeitos e as instituições que compuseram o campo desta investigação, aliando-se a uma análise crítica e contextualizada de um referencial teórico usado como suporte para o entendimento das questões formuladas, para as quais se buscaram respostas.

O segundo Capítulo – **Desenhando as relações, buscando os nexos do estudo** – estabelece o referencial teórico usado na fundamentação do trabalho, com o qual se construíram os pilares de sustentação necessários para a compreensão das questões levantadas na pesquisa. Com base nesses referenciais, conceitos como: diferença e diversidade, prática pedagógica, inclusão e integração, deficiência visual e formação de professores constituem-se os elementos centrais da reflexão realizada auxiliando no esclarecimento e aprofundamento da temática estudada. O capítulo parte de um breve histórico de um direito conquistado pelas pessoas com deficiências de receberem uma educação escolarizada, via a criação da Educação Especial, e procurando demonstrar que a educação das pessoas com deficiência visual, no Acre, teve suas raízes nas políticas de expansão da Educação Especial, em todo o território nacional, no período dos governos militares e foi fortemente influenciada pelos ideais liberais e neoliberais, e da Declaração de Salamanca. Ele estabelece, também, a articulação com o objeto do

estudo ao proporcionar um panorama das escolas e de suas práticas educativas, que desenvolvem em favor da inclusão, a partir do que nelas existe.

No terceiro capítulo – **A inclusão e as deficiências visuais para os sujeitos do estudo: discursos e práticas** –, é efetuada a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa, sobre suas concepções de inclusão, deficiências, legislação, entre outros aspectos importantes sobre a prática educativa com alunos com deficiência visual.

O quarto capítulo- **A sala de aula inclusiva e sua prática pedagógica** – centra-se na análise das práticas de ensino de matérias como Português, Matemática, e, sobretudo, de Ciências e Química, buscando explicitar a forma de organização e de gestão da turma toda, sem exceção, utilizada pelos professores dessas disciplinas. Procura evidenciar em que base os professores organizam suas aulas e que recursos metodológicos e materiais estão usando para ensinar os alunos com baixa visão, incluídos em suas salas de aulas.

As considerações finais retomam, com base no trabalho realizado nos quatro capítulos que compõem esta tese, o exame da inclusão das pessoas com deficiências visuais, sintetizam as ideias e levantam alguns indicadores que podem contribuir para a melhoria desse processo no movimento da educação inclusiva no Acre.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO

A prática pedagógica das instituições educativas regulares sempre foi alvo de debates, constantes questionamentos e estudos por parte de educadores em geral, em face da complexidade de que se reveste. Porém, desde a década de 1990, a temática da inclusão escolar ou de educação inclusiva se tornou mais uma de suas pautas.

Na intenção de contribuir com a questão, enfocaremos neste capítulo essa temática, buscando determinar os pressupostos teórico-metodológicos de construção deste trabalho, ou seja, do embasamento de sustentação de sua construção e do caminho percorrido para sua realização.

Nesse sentido, suscitamos a discussão de certos aspectos relevantes da prática pedagógica e da proposta política da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual desenvolvida por quatro instituições escolares acreanas para alcançar a educação inclusiva e de seus consequentes desdobramentos, os quais irão permitir enfocar o objeto do estudo e a opção metodológica que elegemos para a condução da pesquisa.

Assim, ao longo do capítulo, serão abordadas as questões sobre as instituições investigadas e os sujeitos selecionados que fizeram parte do estudo.

1.1 - O Estudo de Caso

O estudo de caso será abordado tendo como fio condutor a prática pedagógica desenvolvida por instituições educativas regulares, dentro do modelo de educação para todos, ou educação inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa empírica do tipo qualitativa, cuja estratégia de coleta de dados caracterizou-se como estudo de caso, pois se desenvolveu numa situação natural (naturalística) da qual foi possível extrair dados descritivos, focalizando-se a realidade de forma ampla e com flexibilidade de planejamento. De acordo com Lüdke & André (1998), estas são algumas das características das pesquisas qualitativas que têm o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (p.11).

O estudo de caso justifica-se pelas seguintes razões. A primeira porque se considerou o pouco controle do pesquisador sobre os acontecimentos e pelo foco do estudo se encontrar em um fenômeno contemporâneo inserido num contexto da vida real (YIN, 2006, p. 19), que é a inclusão e sua prática pedagógica.

Segundo Young (1960, p. 269, *apud* Gil, op. cit., p.59), o estudo de caso pode ser definido como

um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade, uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou nação.

Segundo Contandriopoulos et al (1997), o estudo de casos múltiplos pode, como o estudo de caso único, compreender um ou vários níveis de análise. Esse recurso oferece maiores possibilidades de validade externa, pois segundo Yin (1984), a observação de uma só situação (unidade) limita a validade externa deste modelo. Com efeito, a análise de mais de um caso da prática pedagógica do processo de inclusão dos alunos com deficiências visuais permitiu avaliar se existia reprodução dos processos estudados em diferentes meios, pois, operando segundo uma lógica de reprodução, a realização de estudos de casos múltiplos permite generalizar as conclusões com mais confiança.

Diante do exposto pode-se afirmar que esta pesquisa, em particular, caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos, com mais de um nível de análise, porque se interessa por diferentes graus de explicações: a política e as bases organizativas e pedagógicas das propostas de educação inclusiva de quatro instituições escolares, suas práticas, sobre a deficiência visual, investigadas em suas características holísticas como fenômeno social da vida real.

A segunda razão da escolha se ligou ao aspecto da flexibilidade do planejamento próprio desse tipo de estudo, permitindo-nos ficar atenta e “aberta” às descobertas que foram se evidenciando durante a pesquisa e possibilitando explorar certos aspectos do processo da inclusão e da prática pedagógica, que não haviam sido previstos no delineamento do estudo, mas que se configuraram como de especial relevância para o alcance do objetivo pretendido.

Serve como exemplo o caso dos alunos com baixa visão, cuja seleção não havia sido definida previamente, desde que o foco principal que se tinha em mente, dentro da categoria da deficiência visual, era os alunos cegos, considerando que as primeiras experiências desta pesquisadora foram com esses estudantes na universidade, o que segundo Lima (2006, p.128), ao pesquisar a inclusão, em uma abordagem desse tipo, é necessário ter informações sobre o sujeito incluído, dentre outras particularidades a serem observadas no estudo de caso.

Além disso, outras questões propostas, como a abrangência do estudo por quatro instituições, as etapas de ensino e as disciplinas curriculares previamente estabelecidas como objetos específicos de análise e os sujeitos a serem investigados,

definidos no início da pesquisa, puderam ser alterados visando adequarem-se às possibilidades e condições reais de realização do estudo.

Por meio dessa flexibilidade, a situação se inverteu, durante os primeiros contatos mantidos com as escolas nas quais não se conseguiu encontrar pessoas com cegueira, passando estes, de alvo principal, para secundário, não em termos de importância e complexidade, mas sim de ordem de investigação, o que não teria sido possível com outro método de pesquisa.

O mesmo se verificou com as demais questões destacadas, ainda que a pesquisa já estivesse acontecendo. Mudando-se o foco de análise para o Ensino Fundamental e Médio e das disciplinas de Ciências e Química para outras com mais probabilidade de oferta diária e/ou ao momento disponível para a observação, ajustando-se os instrumentos da coleta de dados às realidades circunstanciais do contexto de estudo e aos sujeitos da investigação.

Para a realização da coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevistas, observação de aulas, aplicação de questionários para os professores, gestores, técnicos e alunos com deficiências visuais (cegos e com baixa visão), o que permitiu acrescentar ao estudo um novo elemento, pois se constatou que as características e as necessidades educativas especiais dos alunos com baixa visão têm peculiaridades distintas e são em maior número que os alunos cegos.

Embora as características e as necessidades educacionais especiais de alunos com baixa visão não fossem o foco inicial, pela flexibilidade que a metodologia ofereceu, passaram a ser objeto de análise, configurando-o como o estudo de múltiplos casos.

Outra vantagem encontrada na flexibilidade dessa metodologia foi a que permitiu assumir uma atitude holística, voltando-se para a multiplicidade de dimensões da mesma questão, focalizando-a como um todo, (CARVALHO 2008, p.134), entretanto, com vários aspectos formais previstos. Também se verificou no estudo de caso, a simplicidade dos procedimentos na coleta de dados, quando comparados com outras pesquisas sociais de delineamentos bem mais complexos (GIL, 1996).

Porém, como nem tudo são flores nesse tipo de procedimento, comprovamos algumas limitações dessa metodologia, sobretudo relacionadas aos estereótipos criados

em torno do estudo de caso por outros pesquisadores das ciências sociais considerando-a como “pobre”, particularmente quanto à falta de objetividade, quantificação e rigor científico (YIN, 2006), além da dificuldade de generalizações dos resultados. Nesse aspecto podem-se destacar os obstáculos em inferir as conclusões extraídas das informações de uma escola, para a outra. E isso vai ocorrer geralmente com as pesquisas sobre inclusão escolar.

Mesmo que tenha sido possível o estudo, desde o seu planejamento até as conclusões para cada uma das instituições selecionadas, o mesmo não ocorreu com as conclusões retiradas das informações coletadas, os fatos e fenômenos observados, pois os contextos e as pessoas de cada escola são diferentes e únicos, são parcialmente generalizáveis.

Essa tarefa se tornou mais complexa e difícil particularmente pelo volume das informações carecendo de interpretação. Creditam-se essas dificuldades não só a essa seleção diversa, bem como ao fato da nossa pouca experiência, no que diz respeito aos desenhos dos limites concretos do “caso” e de sua dissociação do todo.

Conforme Carvalho (2008, p. 136), “torna-se indispensável, portanto, ao delinear a unidade de análise, levar em consideração a multiplicidade de aspectos da qual se reveste, para eleger os dados de que se necessita para melhor compreendê-la”.

Nesse sentido, é importante ressaltar alguns questionamentos que precederam o delineamento do estudo, ainda na fase de planejamento, considerando que nenhuma abordagem de pesquisa é a melhor para todas as questões, segundo Contandriopoulos et al (1997). Porém julgamos importante a escolha do modelo operacional através do qual a pesquisa pudesse se realizar, permitindo se confrontar os dados da realidade com a visão teórica que se tem da questão em análise.

Assim sendo, após algumas reflexões sobre as características de vários modelos de estratégias de pesquisa, achamos o estudo de caso como o protótipo adequado para realização desta investigação. Como já foi destacado em parágrafos anteriores,

o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa utilizada em ciências sociais e tem como objetivo promover uma investigação empírica (fora de laboratório) de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente

suas características e o contexto no qual se manifesta, para que se possam implementar as ações necessárias (CARVALHO, 2008).

Tratando-se, nesta pesquisa, do processo da inclusão de pessoas com deficiência, que vem ocorrendo em várias instituições educativas, fez-se necessário estudá-lo como uma representação singular da realidade. Isto porque, não só ele é complexo e multidimensional, como também as deficiências são variadas e diversas e ocorrem em vários estabelecimentos de ensino ao mesmo tempo. Por isso o recorte se deu no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência visual, selecionando não apenas uma instituição educativa, mais quatro escolas de Rio Branco-Acre.

Por esse aspecto em particular, a unidade-caso caracteriza-se pela análise do processo da inclusão na dimensão de sua prática pedagógica em quatro escolas e não apenas por uma escola. Por isso, essa fase teve que se acerrar de alguns cuidados preliminares a fim de que a estratégia escolhida melhor permitisse responder às questões da pesquisa.

Um cuidado tomado foi preceder de interrogações essa fase de modo que ajudasse no delineamento e delimitação do estudo, tais como: qual o melhor método de abordagem para se analisar o processo de inclusão que ocorre em várias escolas e em situações específicas? Como definir um caso para ser estudado? Como determinar os dados relevantes para serem coletados? O que fazer com esses dados após a coleta?

1.2 - O objeto do estudo

A inclusão educacional de pessoas com deficiência e as de altas habilidades já conta hoje, no Brasil, e no estrangeiro, com uma razoável produção científica e publicações sobre a temática. Os trabalhos e obras consultados para esta pesquisa, ou se colocam na defesa da inclusão, ou são contrários a isso.

Os diversos textos sobre inclusão educacional escolar examinados inserem-se em um período compreendido entre 1997 a 2009, e neles identificam-se com mais facilidade aspectos teóricos extraídos de autores nacionais e internacionais, do que resultados de trabalhos mais práticos. Também se verificou que a maioria das obras publicadas se reveste de um forte cunho emocional, especialmente quando são escritas

por familiares ou por educadores de posturas radicais, isto é, ou são muito a favor ou totalmente contra a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

No exterior das universidades, são poucos os trabalhos que tratam de pesquisas realizadas pelos educadores como parte integrante de suas ações pedagógicas cotidianas, que retratem como esse processo vem ocorrendo nas escolas, quais são suas dificuldades e também os êxitos que alcançam na execução das propostas de educação inclusiva.

As questões polêmicas que a inclusão escolar de pessoas com deficiências tem gerado na prática educativa permanecem como questionamentos nas agendas das discussões a respeito, particularmente porque o paradigma da inclusão vai muito além do que simplesmente a presença física do aluno na sala de aula do ensino regular³.

Na tentativa de contribuir para o esclarecimento de algumas dessas questões que se manifestam no interior da prática pedagógica das escolas regulares no desenvolvimento desse processo, este trabalho pretende focar como quatro instituições escolares de Rio Branco-Acre vêm desenvolvendo a política de inclusão, visando alcançar a educação inclusiva, como objetivo almejado dessa política.

É importante dizer, que as pesquisas educacionais sobre o tema da inclusão nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, em níveis de mestrado e doutorado, vêm sendo realizadas com maior vigor, no âmbito da educação especial e da psicologia, conforme aponta o trabalho de Mendes et al (2003), em cuja pesquisa investiga a produção científica de 49 Instituições de Ensino Superior - IES, federais, particulares e estaduais, na qual identificou um total de 193 trabalhos produzidos nessa área.

Mapeando o número de teses e dissertações defendidas, por ano, nos programas dessas IES, é possível constatar um crescente interesse dos pesquisadores

³ Na verdade, a proposta de educação inclusiva contém a aposta de que todos podem aprender e que as escolas devem procurar se aprimorar buscando um ensino de qualidade para todos, onde todos aprendem e participam ativamente. TODOS e não somente os alunos com necessidades educacionais especiais. Embora as secretarias estaduais e municipais muitas vezes produzam relatórios sobre esse processo, nem sempre eles se revestem de cunho de cientificidade, pois lhes falta a especificação metodológica da pesquisa realizada, as hipóteses que foram construídas, os instrumentos utilizados para testá-las, bem como as informações sobre a coleta e análise dos dados e que confirmam a validade e fidedignidade às afirmativas que contém (CARVALHO, 2008).

pela temática que envolve a educação de pessoas com deficiências, especialmente a partir de 1998, havendo, no entanto, uma pequena redução em 2004, mas logo recuperando em 2005 e 2006, conforme se pode verificar na tabela 1.

Essa preocupação que veio se configurando como tema de pesquisas nos cursos, particularmente, vinculadas as áreas de Educação Especial dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ, desde 1984, concentram-se nas diferentes áreas de “excepcionalidade”, mas enfatizam a deficiência mental, os procedimentos e instrução e as condições de funcionamento das classes especiais, conforme apontam os trabalhos de Ferreira (1991), Bueno (2004), Nunes, Ferreira e Mendes (2004, 2005), Jesus e Baptista (2006) e Manzini et al. (2006).

Tabela 1- Distribuição anual do número de teses e dissertações defendidas por ano- 1983/2006

Ano	Teses/dissertações	Ano	Teses/dissertações
1983	2	1996	5
1984	1	1997	6
1985	2	1998	9
1986	1	1999	15
1987	2	2000	20
1989	2	2001	36
1990	2	2002	15
1991	5	2003	25
1992	2	2004	6
1993	1	2005	12
1994	6	2006	
1995	1		
Total	27		166

Fonte: Banco de teses- CAPES- 2010

Relacionada ainda à produção científica das universidades em cursos de mestrado e doutorado, foi possível identificar que, na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, esse é um tema de pesquisa que vem compondo as preocupações dos pesquisadores da FAE, cuja procura, entre 754 teses e dissertações defendidas no período de 1997 a 2009, resultou na identificação de quatro dessas produções tendo a inclusão especificamente, como tema principal, em torno do qual giram os demais aspectos a ser investigados, e nesse sentido, é o professor que se destaca como alvo

central, seguido das questões sobre as políticas de inclusão, revelando o crescente interesse dos educadores brasileiros com essa temática e sua exteriorização para outras áreas, além da educação especial e da psicologia.

A crescente produção que vem se registrando em níveis de Pós-Graduação abordando, especificamente, a “inclusão escolar” e a “educação inclusiva”, ou ambas, pode ser percebida no balanço feito por José Geraldo Silveira Bueno, em 2008, na intenção de verificar como essa temática vem sendo tratada na produção científica brasileira. Segundo o autor, os 50 trabalhos, identificados no Banco de Teses da CAPES, se situam no período de 1997 a 2003, e indicam que as dissertações e teses que abordam essa temática revelam dados bastante interessantes, conforme pode se verificar na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição anual dos descritores – 1997/2003

Ano	Inclusão Escolar	Educação Inclusiva	Ambos
1997	1	0	0
1998	1	0	0
1999	0	3	1
2000	3	7	0
2001	9	9	4
2002	19	19	7
2003	17	20	7
Total	50	58	19

Fonte: Banco de Teses – CAPES - 2005

Verifica-se, em primeiro lugar, que a produção científica brasileira sobre a temática da inclusão escolar e educação inclusiva tem início em 1997, o que é compreensível esse assentamento, considerando que o marco fundamental da inclusão é a Declaração de Salamanca de 1994, que veio segundo vários autores da educação especial, substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, para muitos dessa área, segundo Bueno (2008, p. 44).

Além disso, tem também a publicação da nova LDBEN, em 1996, Lei nº 9.394/96, com sua proposta de educação especial a ser oferecida na rede regular de ensino, gerando um novo “contexto escolar” ao possibilitar a matrícula e a permanência de alunos com deficiências nas escolas comuns.

A partir desses marcos e em consonância com os questionamentos que foram emergindo no contexto da inclusão em ação nas escolas, os pesquisadores da educação especial e de outras áreas envolvidas com a educação desses estudantes se voltaram para a busca de construir o entendimento e a explicação para os problemas evidenciados no contexto da inclusão escolar que careciam ser respondidos e fundamentados cientificamente. Dessa forma é que essa temática vem, gradativamente, por meio dessas produções, esclarecendo e fortalecendo as fragilidades conceituais com que se reveste esse conceito, em um estágio embrionário, como o que vem vivenciando o de inclusão escolar e o de educação inclusiva.

Assim, no balanço realizado por Bueno, apresentado acima, na Tabela 2, pode-se perceber que há um equilíbrio entre os dois conceitos, com a utilização de “inclusão escolar” cronologicamente anterior ao de “educação inclusiva”, mas no decorrer do período, o segundo passou a ser mais emergente, assim como o uso dos dois conceitos ao mesmo tempo.

O retrato da posição em que esses conceitos se encontram nesses estudos pode indicar na visão do autor e com a qual comungo, está expressando, de um lado, que o primeiro é um incremento do segundo, bem como uma não-distinção entre os dois conceitos, que na verdade não são sinônimos, pois *inclusão escolar* refere-se a uma política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola regular, enquanto que *educação inclusiva* refere-se a um objetivo político a ser alcançado.

Nos estudos apontados, verifica-se que, quando a análise se volta para os resumos desses trabalhos, fica claro que esses dois termos estão sendo usados de forma indefinida, ou melhor, não fica evidente se os seus autores fazem ou não a distinção entre seus diferentes significados. Pelo observado nessa amostra estudada, os dois termos tanto servem para indicar políticas educacionais em ação quanto para perspectivas políticas futuras. Torna-se importante, portanto, investigar a extensão dessa problemática que envolve a inclusão escolar e a educação inclusiva, e é necessário refletir sobre questões fundamentais para a compreensão do objeto deste estudo, ou seja, a prática pedagógica das escolas regulares relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência visual, bases organizativas e pedagógicas.

Tais intenções direcionaram a pesquisa a investigar as políticas e as propostas de educação inclusiva, a prática pedagógica das escolas regulares relacionada à inclusão de pessoas com deficiência visual, o modelo de ensino, a organização das classes para educar na diversidade, buscando nelas possíveis formas de transformações das escolas em suas dimensões pedagógicas, culturais, sociais e humanitárias.

Por se tratar de um estudo de caso, após analisar as características desse modelo de procedimento de pesquisa, as perguntas originais tiveram que sofrer adequações em sua redação final para se ajustar a essa metodologia e indagar, do como e do porquê da inclusão. Assim sendo, no caso de inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas, indaga-se:

- Como é a prática pedagógica das instituições educativas acreanas pesquisadas, em relação à inclusão de pessoas com deficiências visuais, o modelo de ensino adotado, formas concretas de organizar e gerir as classes, voltados para educar na diversidade e para a diversidade?

Como desdobramento dessa questão mais geral se fez necessário elaborar em termos de proposições que funcionaram como possíveis hipóteses extraídas das teorias e também da experiência acumulada, outras questões mais específicas que nos auxiliaram na condução do estudo:

1. Como os pressupostos teórico-metodológicos das propostas pesquisadas fundamentam a inclusão de pessoas com deficiências visuais nas escolas regulares de Rio Branco - Acre?
2. Por que e em que a escola mudou a partir da inclusão de alunos com deficiências visuais? Que reformas foram necessárias serem feitas? Que impacto ou desafio causou para a escola a inclusão desses alunos?
3. Como se efetivou o processo de inclusão? Que elementos foram fundamentais para favorecer a criação de uma escola inclusiva?

4. Que aspectos pedagógicos e administrativos são considerados na organização da escola? Como o professor ensina e como os alunos aprendem juntos?

5. Por que é necessária a preparação para ensinar a turma toda na diversidade e para a diversidade?

Como objetivo geral da pesquisa, definiu-se: *analisar a prática pedagógica das quatro instituições escolares regulares de Rio Branco-Acre relacionada à inclusão de pessoas com deficiência visual visando identificar o modelo de ensino e formas concretas de organizar e gerir as classes para educar na diversidade e para a diversidade.*

Com a função de definir as etapas a serem cumpridas os objetivos específicos orientaram o desenvolvimento da pesquisa e possibilitaram o alcance do objetivo geral do estudo assim definidos:

a) Identificar como os pressupostos teórico-metodológicos das propostas pesquisadas fundamentam a inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio da rede de ensino público estadual de Rio Branco-Acre;

b) Definir em que a escola mudou, quais foram as reformas e o impacto ou desafio que a inclusão de alunos com deficiências visuais causou na escola regular de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de Rio Branco-Acre;

c) Caracterizar as ações que vêm sendo desenvolvidas para a efetivação do processo de inclusão identificando os elementos fundamentais que favorecem a criação de uma escola inclusiva;

d) Distinguir o eixo norteador do modelo educativo da escola e os aspectos pedagógicos e administrativos que são considerados na organização das classes e da escola;

- e) *Explicitar o ponto de partida para ensinar a turma toda sem exceção e exclusão e identificar a visão de ensino dos professores e os recursos didático-pedagógicos básicos para ensinar a turma toda;*
- f) *Analisar a preparação do professor para tornar-se um professor inclusivo.*

1.3 - O cenário da pesquisa: as instituições e os sujeitos do estudo

Como a pesquisa se definiu pelo estudo de casos múltiplos, ela teve como foco a análise da prática pedagógica de quatro instituições escolares que se consideravam “abertas” à proposta de inclusão escolar. Portanto, a unidade-caso delineada foi para investigar o trabalho pedagógico que elas desenvolvem com a turma toda na perspectiva da educação inclusiva. Essas quatro escolas pertencem à Rede Estadual de Ensino, localizada no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, ao longo do trabalho identificadas pelas letras A, B, C e D.

Cabe ressaltar que a delimitação deste estudo em quatro instituições da mesma rede escolar no mesmo local, é justificada pelas seguintes razões:

- a) A opção pelo Ensino Fundamental e Médio e por não existir na Rede Escolar Municipal da Capital, até a data da realização desta pesquisa, (2007-2010), o atendimento a educandos com deficiências nessas etapas de ensino, serviço este oferecido apenas pelo Estado até então;
- b) Os primeiros sujeitos identificados com deficiências visuais, segundo os dados fornecidos pelo CEADV, estudando nessas escolas foram de estudantes com baixa visão, 1 aluno por sala e por escola e no ensino fundamental, nas séries iniciais, o que foi considerado incompatível para as pretensões do estudo, com exceção de uma escola, a escola A, onde foram localizados três alunos com baixa visão, nas séries finais desse ensino, posteriormente aos contatos iniciais com os dois primeiros já identificados e que possuíam as mesmas características visuais;

c) Por serem escolas da Capital Rio Branco, onde moramos, portanto, de fácil acesso para a coleta de dados, e também por serem instituições escolares com certa tradição nesse atendimento;

d) Por ter sido identificado o aluno cego, foco primeiro da intenção desse estudo, após a localização dos alunos com baixa visão, no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA;

e) Pela dificuldade de localizar alunos cegos estudando nessas escolas, nessas etapas de ensino, embora o foco inicial da pesquisa estivesse voltado para esse tipo de necessidade especial.

A partir dos critérios apresentados, foram escolhidas as escolas estaduais D e B, que oferecem ensino de 1ª a 8ª série; a escola A, de 5ª a 8ª; a escola C de Ensino Médio e a modalidade EJA a seguir caracterizadas. É importante destacar que nessa ocasião o entendimento da pesquisa sobre a deficiência visual⁴ era restrito à cegueira, isto é, o alvo do estudo se reportava apenas a esses estudantes, por considerar que sua inclusão traria mais dificuldades para as escolas regulares, por exigir um maior preparo, tanto em termos de organização do ambiente e de recursos necessários a sua educação, quanto do preparo pedagógico do professor para ensinar.

A prioridade da escolha acabou se definindo por ambos os grupos da deficiência visual, determinados por aqueles sujeitos que são cegos e pelos que apresentam visão reduzida ou baixa visão, esta última identificada durante os contatos iniciais com as escolas. Nesse momento, verificou-se uma presença maior de alunos com baixa visão, desde as séries iniciais até o ensino médio, estudando nessas escolas, e nenhum aluno cego.

Esse fator foi decisivo para incluir a baixa visão como categoria a ser estudada, mesmo que, de início ela não fosse o alvo da investigação, embora incluída na categoria

⁴ Deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita de instrução em braile; a pessoa com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002). A definição clínica afirma como cego o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de 20 graus; como visão reduzida quem possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus, e sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais (CARVALHO, 1994, in: CAIADO, 2003).

da deficiência visual, não deixando de lado, porém, a proposição inicial, que era os alunos cegos. A persistência na procura desses estudantes cegos foi finalmente premiada, ao localizá-los no ensino médio, já estando a pesquisa em andamento.

Assim, decidimos realizar um estudo de casos múltiplos, compreendendo mais de um nível de análise, ou seja, elegendo quatro instituições educativas e a categoria da deficiência visual denominada de baixa visão ou visão reduzida - que será tratada neste estudo pela nomenclatura de baixa visão.

Dessa maneira, neste estudo, podemos dizer que existem três níveis de análise: o primeiro, que analisa o fenômeno da inclusão de pessoas com deficiência visual, cegueira e baixa visão; o segundo refere-se ao corpo dos profissionais, professores, gestores e técnicos; e o terceiro, a prática pedagógica das instituições, no seu conjunto.

Dessa forma, apresentamos a seguir uma breve caracterização das instituições pesquisadas e seus contextos educativos, visando alargar as possibilidades de estudo das propostas de inclusão e educação inclusiva pensada e vivida por cada uma delas, no contexto das políticas da educação acreana.

Todas as quatro instituições escolares são da rede de ensino público regular estadual, identificadas ao longo do trabalho pelas letras A, B, C e D, localizadas no município de Rio Branco, Capital do Estado do Acre, conforme já descrito anteriormente. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde foi localizado o aluno cego, por ter sido incluída na pesquisa posteriormente, será descrita de forma sumária no rol das quatro instituições selecionadas para o estudo, por razões óbvias, e não como mais uma escola a ser investigada.

O quadro a seguir apresenta as escolas, as etapas de ensino e as séries que oferecem à comunidade, o Município onde se localizam e a modalidade de atendimento.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS, ETAPAS DE ENSINO E SÉRIES QUE OFERECEM À COMUNIDADE ESCOLAR

Escola	Etapas de ensino	Séries	Rede escolar	Município
D	Ensino Fundamental	1 ^a a 8 ^a e EJA de Nível Médio	Estadual	Rio Branco
B	Ensino Fundamental	1 ^a a 8 ^a	Estadual	Rio Branco

A	Ensino Fundamental	5 ^a a 8 ^a	Estadual	Rio Branco
C	Ensino Médio	1 ^a a 3 ^a	Estadual	Rio Branco
EJA	Ensino Fundamental e Médio	5 ^a a 8 ^a e 1 ^a a 3 ^a	Estadual	Rio Branco

Fonte: Dados levantados junto aos Gestores e Técnicos das escolas investigadas/2008.

Conforme se pode perceber, as escolas D e B caracterizam-se pelo atendimento escolar de 1^a a 8^a série do Ensino Fundamental, acrescido do EJA na escola “D”. A escola A, por outro lado, só oferece a educação escolar de 5^a a 8^a série. A escola C, embora pertencente à rede estadual de ensino, se distingue das demais por oferecer atendimento educacional somente no Ensino Médio.

É importante destacar que as escolas vêm sofrendo ao longo de suas trajetórias alterações em sua prática educativa, voltadas para o modelo sócio econômico e da concepção de educação de cada momento histórico do Acre. A escola B, por exemplo, criada como Grupo Escolar, destinada exclusivamente ao ensino primário de 1^a a 4^a série, ampliou seu atendimento nas décadas de 1970 e 1980 até 1997, para fundamental e médio. A escola A, por outro lado, criada como Ginásio, destinada ao atendimento do ensino secundário, passou posteriormente, nas mesmas décadas citadas, a atender também o ensino médio.

Quanto à escola C, do atendimento das quatro primeiras séries no início de sua fundação em 1970 e primeiros anos de 1980 e de Ensino Médio na modalidade Magistério, em 1982, passou gradativamente a atender de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e somente Ensino Médio propedêutico, a partir de 1993 até os dias de hoje, cujos aspectos históricos particulares serão descrito mais à frente.

Essas reestruturações organizacionais e pedagógicas permaneceram até bem pouco tempo atrás, quando a conjuntura do momento exigiu dos governantes acreanos medidas no sentido de adequar a rede física estadual das escolas de Rio Branco às demandas de crianças e jovens que ficavam sem matrícula ou encontravam enormes dificuldades para sua efetivação nas escolas mais centrais da capital, principalmente nas séries iniciais e Ensino Médio. De modo particular, nos dois estabelecimentos de ensino

A e B, cuja tradição lhes conferia maior credibilidade pela sociedade e conseqüentemente uma intensa procura pelos seus serviços.

Compuseram a pesquisa como sujeitos da investigação: dois gestores, seis técnicos ou coordenadores de ensino que atuam nas referidas escolas, quatro professores, escolhidos por estarem ministrando aulas para alunos com deficiência visual, no período de realização desse estudo, seis alunos com baixa visão e um cego, indicados por frequentarem essas escolas em um dos dois níveis ou modalidade de ensino destacados anteriormente.

O critério de seleção dos professores foi o de estarem trabalhando com alunos com deficiência visual, em uma das quatro escolas já referidas anteriormente, perfazendo um total de quatro docentes.

Para a escolha da amostra (não estatística e nem aleatória) de alunos, a opção foi feita com base nas informações do Centro de Atendimento ao Deficiente Visual – CEADV de Rio Branco, a partir do cadastro que esse Centro mantém desses estudantes, com as informações sobre o tipo de deficiência visual: cegueira ou baixa visão, a escola e a série em que estão estudando.

De certa forma, nem todas as informações fornecidas por esse órgão corresponderam às expectativas esperadas, em termos de atualizações, pois alguns dos alunos indicados não se encontravam mais na escola informada, desde que haviam se transferido para outros estabelecimentos ou simplesmente se evadido, sem que suas famílias ou a instituição dessem retorno àquele Centro da condição atualizada daquele aluno.

Não poderíamos, aqui, deixar de ressaltar a enorme contribuição desse setor na localização desses estudantes, sem a qual teria sido gasto um tempo valioso à sua procura, nas mais de cem instituições de ensino regular da capital Rio Branco e/ou nas séries que frequentam, evitando gasto de tempo desnecessário na busca de encontrá-los de acordo com o perfil desejado.

Convém salientar também que a amostra dos alunos selecionados para o estudo só foi definida após o primeiro contato com as escolas, com os pais desses estudantes, seus professores e a equipe de gestão, obtendo-se sua autorização e colaboração, tanto para a realização da pesquisa, como para a coleta de suas assinaturas nos Termos de

Livre Consentimento (exigência e recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG).

O grupo de estudantes foi constituído de um aluno por escola, com exceção da escola A, onde foram localizados três alunos com baixa visão, perfazendo um total de sete alunos, seis com baixa visão e um cego. Vale destacar, porém, que a princípio o grupo estava formado de seis alunos com baixa visão, ampliando-se esse número para sete, após a inclusão do aluno cego que, aliás, foi localizado estudando na Modalidade EJA. Essa inclusão tardia ocorreu em face de a localização desse estudante ter sido posterior, enquanto ainda se realizava o trabalho de coleta de dados. A decisão de incluí-lo no estudo deve-se, não só à intenção de mostrar aspectos da educação desses dois grupos de pessoas com deficiências visuais que exigem recursos didáticos e pedagógicos diferentes, como também a preparação do professor e a organização da sala de aula igualmente distinta.

Para compreender a prática pedagógica relacionada à inclusão de pessoas com deficiência visual em quatro escolas regulares do município de Rio Branco-Acre, foram escolhidos para esta pesquisa os quatro gestores, quatro professores, seis técnicos, seis alunos com baixa visão e um cego que trabalham e estudam nesses estabelecimentos de ensino. Aliás, o aluno cego pertence à modalidade EJA, conforme já explicitado anteriormente.

Os sujeitos que compuseram a pesquisa foram informados dos objetivos do estudo e dos procedimentos metodológicos da pesquisa, ou seja, de que iriam participar através de entrevistas, respondendo a questionários e/ou de observação nas salas de aulas, esclarecendo que teriam toda a liberdade para solicitar esclarecimentos a alguma dúvida, se assim fosse.

Os quadros dois e três abaixo fornecem uma visão geral da distribuição e quantidades de sujeitos envolvidos na pesquisa, por escola e por categorias funcionais, assim como a distribuição dos alunos por série, etapas de ensino e modalidade de atendimento.

QUADRO 2 – TOTAL DE SUJEITOS SELECIONADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA POR ESCOLAS

Escolas	Gestores	Técnicos	Professores	Alunos com baixa visão	Alunos cegos
D	1	2	1	1	
B	1	2	1	1	
A	1	2	1	3	
C	1	2	1	1	
EJA					1
Total	4	8	4	6	1

Fonte: Dados coletados no levantamento feito na pesquisa junto ao CEADV/2008

QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL POR SÉRIE E ETAPAS DE ENSINO

Escolas	Aluno com baixa visão	Aluno cego	Série em que estuda	Etapa de ensino
D	1	0	1ª	Ensino Fundamental
B	1	0	3ª	Ensino Fundamental
A	3	0	8ª	Ensino Fundamental
C	1	0	1ª	Ensino Médio
EJA		1		Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa/2008

A partir das indicações feitas, iniciou-se um trabalho de visitas às escolas indicadas pelo CEADV, a fim de obtermos a autorização para a realização da pesquisa. Porém fomos surpreendidos, como já foi mencionado, quando constatamos que nas escolas indicadas não havia alunos com deficiência visual. Pelo menos foi o que nos foi informado pelos profissionais que nos receberam, ao mesmo tempo em que nos indicavam outras escolas onde poderiam se encontrar esses estudantes.

É importante destacar que houve intencionalidade na seleção dos indivíduos pesquisados, a fim de que se obtivesse maior abrangência do cenário e do tema abordados, pois foi dessa forma que puderam ser incluídos tanto alunos cegos quanto com baixa visão, e tanto das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio e de EJA, com diferentes graus de acesso ao conhecimento.

Os sujeitos puderam responder, voluntária e afirmativamente, quando perguntados quanto a seu interesse em participar da pesquisa. No decorrer das entrevistas com os alunos com deficiência visual percebeu-se a importância da

participação dos pais em face das informações que se deixava de apreender pelas suas ausências. Porém essa presença só foi obtida com as crianças menores das séries iniciais, cujas perguntas foram respondidas em conjunto com seus pais, cumprindo, inclusive, exigência e recomendação do COEP. Quanto aos demais alunos, eles próprios foram os entrevistados considerando-se sua condição de porta-vozes de suas próprias experiências pessoais e de aprendizagem. Com todos os sujeitos foi marcado um encontro inicial, para esclarecer sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, bem como sobre a preservação de suas identidades.

A localização dos sujeitos envolvidos na pesquisa se deu primeiro pelos alunos com deficiência visual a partir das informações obtidas junto ao CEADV. Com base na sua localização nas escolas, foram escolhidos deliberadamente os demais sujeitos que estavam direta ou indiretamente ocupados com sua educação escolar: os professores desses alunos, os gestores e os técnicos ou coordenadores de ensino.

Os alunos foram identificados por letras (de A a G; Quadro 4). Os professores dos alunos de A a G também foram identificados por letras (H a L; Quadro 5). Os gestores foram identificados pelas letras N a Q e os técnicos com as letras de R a Z (Quadro 6 e 7).

QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS INCLUÍDOS NA PESQUISA

Alunos	Idade	Sexo	Escolaridade	Deficiência	Auxílio para os estudos
A	16 anos	F	7ª série Ensino Fundamental	Baixa visão (congenita)	Família
B	17 anos	M	8ª série Ensino Fundamental	Baixa visão (congenita)	Família
C	16 anos	F	7ª série Ensino Fundamental	Baixa visão (adquirida)	Família
D	8 anos	F	1ª série Ensino Fundamental	Baixa visão (congenita)	Sala de Recursos e a mãe
E	9 anos	F	3ª série Ensino Fundamental	Baixa visão (diagnosticada aos 5 ou 6 anos ao ingressar na escola)	CEADV e a mãe
F	18 anos	M	1ª série (Ensino Médio)	Baixa visão (congenita)	CEADV
G	17 anos	F	EJA (Ensino Médio)	Cegueira (congenita)	Sala de Recursos, CEADV e Profa.de apoio

QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INCLUÍDOS NA PESQUISA

Professor	Idade	Formação	Formação especializada	Local de trabalho	Tempo de experiência com alunos c/deficiência visual
H	26 anos	Ciências Biológicas Licenciatura	Nenhuma	Escola A	1 ano
I	39 anos	Geografia Licenciatura	Metodologia em Ensino de Geografia	Escola D	8 meses
J	34 anos	Magistério e concluiu Pedagogia	Nenhuma	Escola B	8 meses
L	Não respondeu	Ciências - Habilitação em Química	Nenhuma	Escola C	8 meses
M	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	EJA	Não respondeu

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS GESTORES INCLUÍDOS NA PESQUISA

Gestor	Idade	Formação	Especialização	Tempo de experiência na educação
N	38 anos	Educação Física Licenciatura.	Gestão e Planejamento da Educ. Básica	9 anos
O	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
P	Não informou	Pedagogia – Licenciatura Plena	Currículo e Avaliação	6 anos
Q	52 anos	Geografia	Especialista em Meio ambiente	12 anos

QUADRO 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICOS INCLUÍDOS NA PESQUISA

TÉCNICO	IDADE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	FUNÇÃO
R e S	Não responderam	Não responderam	Não responderam	Não responderam
T	51 anos	Letras	Supervisão e Admin. Escolar	Coordenadora de Ensino
U	45 anos	Pedagogia – Licenc. Plena	Educação Infantil e Alfabetização	Coordenadora Pedagógica
V	51 anos	Pedagogia – Licenc. Plena	Alfabetização	Não informado
X	53 anos	Pedagogia – Licenc. Plena	Educação	Coordenadora Pedagógica
Z	44 anos	Pedagogia – Licenc. Plena	Educação Infantil e Tecnologia Educação	Coordenadora de Ensino

Para eleger os dados de que se necessitava para melhor compreender a unidade de análise, tornou-se indispensável levar em consideração a multiplicidade de aspectos da qual se reveste o fenômeno da inclusão. Assim sendo, a coleta de dados se utilizou de várias fontes de informações e de informantes, bem como de inúmeros procedimentos, tais como: entrevistas, observação, análise de documentos e questionário, que foram realizados em momentos e situações diferentes.

Como o caso estudado se refere ao fenômeno da inclusão que se destaca no contexto de um sistema mais amplo, a coleta de todos os dados é absolutamente impossível, por isso procurou-se colher o maior número de informações, em diversos momentos e contextos, para que elas pudessem ser analisadas, possibilitando responder, de algum modo, às questões do estudo.

Como se desejava estudar a prática pedagógica de quatro escolas, relacionada à inclusão de alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira, e de acordo com a base teórica adquirida, era necessário iniciar a coleta pela análise de documentos legais, a Constituição Federal de 88, a LDBEN nº 9.394/96, etc., bem como de outros documentos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP). No entanto, com relação à análise do PPP, isso não foi possível, uma vez que as escolas não forneceram cópias desse documento à pesquisadora. Outra fonte de informação importante que se buscou analisar foram os planos de trabalhos dos professores. Essa intenção também foi frustrada, posto que não nos foi dado acesso a esses documentos.

Na sequência dessa atividade, foram realizadas as entrevistas com os gestores e os professores dos estudantes com deficiência visual, nos dias e horas combinados. Nessa ocasião, foram sendo recolhidos os questionários dos gestores, dos professores e dos técnicos das escolas que haviam sido entregues para serem respondidos, depois de estabelecido esse prazo para sua devolução. Porém, nem todos os sujeitos devolveram esse instrumento, especialmente entre os técnicos, cuja coleta de informações se deu exclusivamente por meio desse recurso.

Todavia é imperativo afirmar que a fase de coleta de dados só se conclui de fato quando findo o trabalho. Essa afirmação decorre do que foi experimentado neste estudo, quando muitas informações embrionárias foram sendo necessárias complementações, a fim de que adquirissem maior confiabilidade.

Essa providência só foi possível tanto por nos encontrarmos no mesmo local de ocorrência da pesquisa – isto é, por morar e trabalhar no mesmo lugar onde a investigação se realizou, tem, portanto, acesso aos dados com mais facilidade, além do conhecimento de como complementá-los – como também pela base teórica que alcançou durante a realização da trajetória delineada no estudo.

A observação foi também um dos instrumentos de coleta de dados usado nesta pesquisa e se deu em duas dimensões: a observação das salas de aulas e do contexto geral das escolas. Essa duplicidade observacional está ligada ao caráter de mudança que a inclusão impõe para as escolas, ao decidirem incluir alunos com necessidades educacionais especiais provenientes das deficiências, mudanças que não se limitam ao

âmbito das estruturas físicas e organizacionais, mas também na forma de gerir e organizar as classes e de ensinar dos professores.

A técnica da observação, é conveniente destacar, permitiu registrar dados relevantes sobre as escolas e sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual em processo de inclusão já descrito anteriormente. Mas, em decorrência de vários fatores ocorridos no período de coleta de dados, esse procedimento aconteceu apenas com aulas de três alunos: dois nas séries iniciais e um no Ensino Médio.

As informações provenientes dessa técnica foram registradas numa espécie de “diário de bordo”, mas não obedeceram a um roteiro prévio e, sim, aos aspectos considerados como facilitadores ou dificultadores da inclusão, que iam sendo identificadas nas “visitas” feitas às escolas, durante todos os momentos de realização da pesquisa. Para a observação da sala de aula, procuramos ver tanto as formas de organização e da estrutura física, material e ambiental da classe, como os recursos didáticos, pedagógicos e curriculares usado nas aulas, isto é, as adequações de acesso ao currículo que estavam sendo realizadas para o ensino de todos os alunos, conjuntamente.

A fim de apreender a essência do fenômeno investigado, escolhemos trabalhar com a entrevista semi-estruturada, na qual se lança uma pergunta norteadora, em vez de uma série de perguntas específicas. Foram elaborados três roteiros de entrevista: um para os alunos, um para os professores e um para os gestores.

Além disso, utilizou-se também a aplicação de questionários, constituídos de perguntas abertas e fechadas, visando categorizar os sujeitos do estudo. O questionário foi aplicado apenas entre os gestores, os técnicos e os professores dos alunos com deficiência visual incluídos na pesquisa, ficando a coleta de dados com os alunos restritos à entrevista e à observação das aulas.

As respostas dos sujeitos investigados, recolhidas nos diferentes instrumentos de coleta de dados, evidenciaram pontos de convergências e divergências, que possibilitaram, num processo de redução, identificar as afirmações relevantes, as quais passaram então pela análise do discurso realizada por meio de leituras críticas e reflexivas, com a finalidade de não reduzir o discurso a análises de aspectos puramente

linguísticos, nem o dissolver num trabalho histórico sobre ideologia (BRANDÃO, 1991).

Nesse sentido, para Fairclough (2001), cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um *texto* falado ou escrito, é uma instância de *prática discursiva* envolvendo a produção e a interpretação do texto e é uma amostra da *prática social*.

Segundo tal compreensão, o uso do termo discurso implica considerar uma relação dialética entre discurso e estrutura social ou a prática social e a estrutura social. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo o discurso, denominado por Fairclough como as funções da linguagem: *identitária*, *relacional* e *ideacional*. A função *ideacional* relaciona-se aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações; a função *relacional* a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a *identitária* aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso. (SILVA JÚNIA, 2010, p. 24).

Comprovadamente nesta pesquisa, em termos dos procedimentos de coleta dos dados, isso foi relativamente simples, ressalvados os contratempos naturais advindos das próprias condições materiais e temporais da pesquisadora e dos sujeitos participantes da pesquisa, acarretando algumas interrupções e variações desse procedimento, como o auxílio de aluno bolsista para a conclusão dessa coleta.

Entretanto, essa variação adotada não interferiu e não impediu a continuidade e finalização da atividade a contento. Certamente com outra metodologia de investigação essa flexibilidade não existisse. Mas, não se pode dizer o mesmo dos procedimentos da seleção, análise e interpretações das informações coletadas, cuja tarefa é solitária, complexa, árdua e difícil, momento em que o pesquisador se vê sozinho, diante de seus dados crus e inertes, precisando ser tratados a fim de que adquiram vida, voz e movimento e se transformem em informações valiosas e representativas de seu contexto concreto.

É nessa etapa que o pesquisador toma consciência dos equívocos de algumas escolhas procedimentais da pesquisa e das fragilidades teóricas com as quais iniciou seu

percurso. Mas é também aqui que descobre que sua solidão e fragilidade podem ser supridas pela companhia dos autores com os quais mantém diálogo permanente, durante todo o processo da pesquisa, os quais se tornam seus companheiros inseparáveis, fiéis e auxiliares na condução, correção das falhas e busca das respostas para as questões do estudo.

A partir desse referencial, alguns quesitos que foram julgados pobres e frágeis são corrigidos e transformados em conhecimentos reais e concretos, e outros deixados de lado, considerando-se sua incoerência e impertinência aos objetivos pretendidos, uma vez que não traziam elementos expressivos que merecessem ser analisados e interpretados como informações significativas da realidade, ou seja, nada ou quase nada iriam acrescentar ao estudo que ajudassem na compreensão do seu objeto de investigação, especialmente alguns itens relacionados à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e que poderiam acarretar constrangimentos pessoais e quebra do direito de suas privacidades.

Com base nesse reconhecimento, que exigiu coragem, determinação e humildade para se desprender de uma produção que até aquele momento parecia correto e adequado ao bom desenvolvimento da pesquisa, o trabalho de análise e interpretação dos dados procurou primar pelo respeito e fidedignidade aos informantes e a de seus documentos, apresentando as relações existentes entre os dados obtidos e o fenômeno investigado.

Então, após sua seleção e organização, a qual não obedeceu a uma sistematização operacional rígida tal qual as pesquisas experimentais ou de levantamentos e, sim, a alguns indicadores (categorias de análises) inspirados nas teorias escolhidas para embasar a pesquisa, os dados coletados se constituíram nas seguintes categorias centrais de análise: *prática pedagógica, inclusão, deficiência visual, organização e gestão das classes, diversidade*.

A partir dessas categorias mais centrais, revelaram-se outras secundárias, extraídas não só do referencial teórico do estudo, mas também das informações obtidas junto aos sujeitos e documentos analisados, as quais mereceram a atenção da pesquisadora de forma reflexiva e crítica. São elas: *educação, educação especial e*

educação inclusiva ou para todos, ensino, modelo de ensino, escola e escola inclusiva, diferença, e formação de professores.

Por isso, o momento da análise e interpretação dos dados exigiu determinação e paciência pedagógica na condução da busca do entendimento da complexidade, ambiguidade e incompletude do processo de inclusão inscrito em dimensões variadas e por isso mesmo multifacetadas.

As entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores e gestores foram gravadas, utilizando-se perguntas orientadoras que serviram como ponto de partida. Em seguida, foram feitas outras perguntas de maneira informal, permitindo ao entrevistado falar à vontade. As informações obtidas foram concentradas nos seguintes eixos:

- Caracterização da situação da inclusão no contexto da educação acreana;
- Relação da preparação do professor com o ensino inclusivo, impacto e mudanças propostas pelas escolas e professores em sala de aula a partir da inclusão;
- Concepções sobre deficiência visual e uso de recursos didáticos, tecnológicos, a fim de facilitar o acesso ao conhecimento do aluno cego e com baixa visão;
- Organização didática e gestão do ensino para o trabalho pedagógico com aluno cego ou com baixa visão,
- Concepções sobre a inclusão, os desafios encontrados para trabalhar com esses alunos juntos com os demais.

Os depoimentos foram gravados individualmente, com o consentimento do interlocutor, transcritos na íntegra e posteriormente analisadas, procurando-se respeitar o universo, a vivência, as opiniões e impressões dos entrevistados. O sigilo sobre seu conteúdo foi mantido, bem como o anonimato dos participantes, (através da identificação com letras do alfabeto, como se demonstrou, anteriormente). De acordo com Martins e Bicudo:

Se o entrevistador for responsivo e receptivo a tudo o que o respondente desejar dizer, mantendo uma atitude espontânea e natural,

a entrevista resultante poderá ser muito valiosa em termos de informações obtidas [...] (1989, p. 56).

O roteiro das entrevistas não era do conhecimento prévio dos interlocutores, a fim de se evitar uma conversa montada ou um discurso formal, sem a espontaneidade desejada (SALEM, 1978, in: VEIGA, 1997).

Para os gestores e coordenadores de ensino foram incluídas nos questionários questões relacionadas com a operacionalização da política de inclusão em suas escolas.

O questionário dos docentes, gestores e técnicos, inicialmente foi formulado com 61 questões, constituído de três partes: a primeira tratava da caracterização sócio-econômica, ou informações de dados pessoais; a segunda, de informações sobre formação inicial e continuada do interlocutor e a terceira abordava as experiências profissionais e a caracterização da escola, etc..

Posteriormente, após sua testagem, esse instrumento sofreu reformulações visando ajustar-se melhor ao objeto investigado, por se perceber que alguns itens eram desnecessários, até indiscretos e fugiam daquilo que se desejava obter. Assim, com esse enxugamento, a divisão em três partes permaneceu, mas o número de perguntas se reduziu, principalmente o dos técnicos. É conveniente esclarecer que embora esse número permaneça alto, justifica-se sua razão pelo fato de esse instrumento ser o único veículo de coleta de dados entre esses profissionais.

Quanto ao questionário dos professores, sofreu uma redução de 37 (trinta e sete) para 8 (oito) questões, o que foi feito somente para se obter alguns dados pessoais que na entrevista às vezes não se consegue. Essa redução drástica ocorreu porque alguns dos itens abordados foram transferidos para as entrevistas, evitando-se repetição e redundância de informações, além de não cansar o professor com perguntas fora do foco do trabalho.

Já o questionário dos Gestores, pelas mesmas razões apresentadas acima, também se reduziu para 15 questões, de 43 formulados inicialmente. Entre esses sujeitos, a coleta também ocorreu por meio de entrevista semi-estruturada, permitindo se obter uma visão mais ampla sobre como esses gestores estão vendo e realizando o processo de inclusão nas escolas onde trabalham.

Os documentos históricos, legais e outros que se referem à política de inclusão no Acre permitiram-nos identificar, além dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as propostas de educação inclusiva das escolas investigadas neste estudo, também o momento e o modo como esta política chegou até este estado e foi aos poucos se propagando nos meios sociais e educacionais, ganhando corpo e formas mais definidas e sólidas, não havendo mais, hoje, como retroceder desse processo.

CAPÍTULO II

DESENHANDO AS RELAÇÕES: BUSCANDO OS NEXOS DO ESTUDO

Por entender que as investigações acerca da prática pedagógica da inclusão escolar de pessoas com deficiências⁵ visuais devem contemplar suas dimensões sociais, culturais, políticas, históricas e educacionais, apontaremos, neste capítulo, alguns elementos de compreensão e análise crítica da prática pedagógica das salas de aulas **comuns**⁶ para educar esses alunos juntos com todos os outros ditos “normais”. Para essa tarefa, adotou-se como estratégia uma apresentação na qual a educação desses indivíduos será relatada no contexto da educação especial brasileira e do mundo e outra, localizada na educação especial acreana.

Para fins de organização do tópico, o capítulo foi dividido em duas partes cronológicas, obedecendo à ordem dos acontecimentos responsáveis pela criação da Educação Especial, em Rio Branco, no Acre. Na primeira parte, além de caracterizar a deficiência visual, narram-se os acontecimentos relativos ao período compreendido de 1960 até 1990, mantendo-se uma ligação com a história mais geral, sobre a educação especial, no Brasil e no Mundo, refletindo sobre conceitos fundamentais que compõem este campo e este estudo. Na segunda parte, narra-se o período de 1990 até 2009, por estarem circunscritas, nesse período de tempo, as propostas da **inclusão** escolar, envolvendo os sujeitos com deficiência visual e as instituições escolares acreanas.

A opção por esta forma de apresentação foi adotada como uma organização didática que melhor se adequa aos propósitos pretendidos neste capítulo: introduzir esta tese no conteúdo do estudo, pois permite não só narrar os acontecimentos históricos e políticos, mas também focalizar e fundamentar as categorias centrais em torno das quais

⁵ A expressão “alunos/pessoas com deficiências” será usada, neste trabalho, indicando aqueles ou aquelas que estão ou estiveram em situação de dificuldades de acesso e permanência na escola regular, por apresentarem algumas disfunções orgânicas, sensoriais ou mentais que lhes dificultam a participação nas atividades escolares comuns, sem o apoio adequado às suas diferenças individuais e que, por muitos séculos, foram excluídos da escolarização regular.

⁶ Salas de aulas comuns /regulares correspondem ao espaço físico da escola não “especializada”, ou seja, da escola comum, na qual se realiza o ensino para crianças, nesse caso, ditas normais.

girou a investigação, tais como: deficiência visual, inclusão, diferenças, prática pedagógica e escolas inclusivas, dentre outros aspectos igualmente relevantes.

2.1 - Período de 1960 a 1990: caracterizando a deficiência visual

Para se falar da inclusão de pessoas com deficiência visual, em qualquer contexto sócio-educativo e em determinados momentos de seu desenvolvimento, é preciso antes lembrar os acontecimentos que redundaram na opção dessa proposta, como forma de se oferecer atendimento educacional a esses indivíduos. Para cumprir esse propósito, faz-se necessário voltar o olhar para o surgimento desse atendimento, em torno de que bases ele se constituiu e por quê. Antes de tudo, é conveniente expressar o entendimento ou a classificação da deficiência visual, parte central deste estudo, utilizando definições produzidas não só na área médica, mas também filosófica, educacional e psicanalítica, por entendermos que sua focalização por apenas determinado campo seria reducionista e não refletiria o sentido daquilo que se deseja demonstrar a respeito dessa deficiência, e da atenção que se busca para esses sujeitos, cidadãos com direitos de receber uma educação de qualidade e democrática, em condições de igualdades de acesso e permanência na escola. Segundo Masini (2007, p. 31),

[...], para que possa oferecer condições apropriadas ao educando é necessário conhecê-lo, voltando-se para o seu mundo de vida, e procurando saber o que é significativo para ele, atento ao que faz, ao que expressa gestual ou verbalmente, à sua entonação de voz, às suas expressões, à sua maneira de relacionar-se com pessoas e com objetos.

Uma maneira de conhecê-los passa pela classificação da deficiência visual, considerando sua multiplicidade de variedade. Rocha (1987, p. 49) mostrou que, em 1966, a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou 66 diferentes definições de cegueira, utilizadas para fins estatísticos, em diversos países. Segundo este autor, essa mesma entidade propôs, em 1972, normas no sentido de uniformizar os dados relativos à acuidade visual, com finalidades estatísticas. Na oportunidade, foi introduzida ao lado do termo cegueira, a expressão “visão subnormal”, utilizada como referência à visão reduzida. Ainda, segundo o mesmo autor, o conceito de cegueira não é absoluto, pois

reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Na citação a seguir, fica facilitada a distinção entre a cegueira total e a parcial:

Ela não significa, necessariamente, total incapacidade de ver, e, sim, prejuízo dessa aptidão a ponto de tornar o sujeito incapacitado para as tarefas rotineiras. Desse modo, uma baixa acuidade visual pode significar uma cegueira total ou parcial. Próximos à cegueira total estão os indivíduos que só têm percepção e projeção luminosas. A percepção luminosa possibilita a distinção entre o claro e o escuro, e a projeção identificam de onde provém a luz. A cegueira total pressupõe completa ausência de visão. Nesse caso, a visão é nula, não há sequer a percepção luminosa. (ROCHA, 1987, *apud* LIMA 2006, p. 76)

Por esta citação, depreende-se que a cegueira é um tipo de deficiência que compromete a aquisição de informações exteriores pelo canal visual. Conforme Ochaita e Rosa (1993, p.183), isto tem consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo cego, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos. Mais ainda, que existe um grande número de distúrbios visuais de características e etiologias variadas. Outra informação importante é de que a deficiência visual pode ser medida em graus, e ainda, ser o resultado de uma perda abrupta ou progressiva.

Como afirmam Esperanza Ochaita e Alberto Rosa (1993, pp. 183-184), sob o título comum de “deficientes visuais”, encontramos-nos diante de um grupo bastante amplo de casos em que a perda da visão, dependendo de sua gravidade e do momento de surgimento, pode ter exercido um efeito diferente sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

No campo educacional, considera-se que uma criança tem cegueira quando apresenta dificuldades de leitura e de escrita pelos métodos convencionais, devendo para tal ser necessário o uso do Braille (ROSA E OCHAITA, 1995, *apud* MASINI, 2007, p.75). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a deficiência visual é “a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após correção ótica”. Esses parâmetros apontam que a:

Cegueira: caracteriza-se por perda da visão, em ambos os olhos. A pessoa possui visão de menos 0,1% no melhor olho após a correção ou um campo visual não excedente 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total o resíduo mínimo da visão, que leva o indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

Visão reduzida: quando a acuidade visual está entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

O estudo de Gasparetto e Nobre (2007) define a *visão subnormal* ou baixa visão como uma diminuição grave de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais. Acrescentam as autoras que essa deficiência também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento da acuidade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho da visão. Porém, fazem algumas ressalvas quanto à capacidade funcional, afirmando que ela não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no desempenho do indivíduo.

Semelhante à cegueira, a baixa visão pode ser medida em grau e apresenta uma variada etiologia. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a baixa visão pode ser definida como: a acuidade visual menor que 6/18 (0,3) e campo visual menor que 20 graus, no olho de melhor visão, com a melhor correção possível. Dentre as causas da baixa visão podem ser enumeradas as congênitas, ocorridas no nascimento, como: a retinocoroidite macular por toxoplasmose, catarata congênita, glaucoma congênito, atrofia congênita de Leber, entre outras. Quanto às adquiridas estão causadas pelo diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração macular associada à idade e traumas oculares. Muitas deficiências oculares são de origem genética, familiar, como retinose pigmentar, glaucoma congênito, catarata congênita, entre outras (CARVALHO et al, 2005).

É importante, pois, destacar que atualmente há uma tendência terminológica de se utilizar o termo *baixa visão* em substituição ao termo *visão subnormal*, pois, quando este é empregado, automaticamente é feita a inferência de que existe um padrão de normalidade e que os indivíduos que apresentam baixa visão estão fora do grupo, ou

seja, se for utilizado o termo *baixa visão* em substituição à terminologia *visão subnormal*, o significado é o mesmo, porém não estará relacionado a nenhum padrão (GASPARETTO e NOBRE, 2007, p. 55).

O conhecimento dessas informações pelos professores é essencial, para que a inclusão de pessoas com deficiência visual, particularmente as com baixa visão, possa ser viabilizada com condições de lhes oferecer a melhor orientação possível. Essa consideração leva em conta que a baixa visão em crianças pode provocar prejuízo ao natural desenvolvimento de suas aptidões intelectuais, motoras e sociais. Como destaca Hyvärinem (1997),

[...] A baixa visão provoca mudança conceitual no sistema educacional. Enquanto a educação da criança cega é exatamente igual em todo o mundo, pela utilização do sistema braile, com a criança portadora de visão subnormal o trabalho de intervenção é altamente individual. Isso acontece em função do grande número de possibilidades que podem ser utilizadas nas diferentes áreas que compõem o processo educacional (*apud* GASPARETTO e NOBRE, 2007, p.46).

As autoras, citando Hill (1997), dizem que, segundo o relato desse autor:

[...] as crianças se diferenciam na habilidade de utilizar a visão e que os deficientes visuais não constituem um grupo homogêneo, porém possuem uma característica em comum que é a deficiência visual que vai interferir no seu desenvolvimento normal, num programa de educação regular, que não seja modificado, visando adequar-se a essa deficiência (GASPARETTO E NOBRE, 2007 p. 46).

Com base nesse relato, a autora citada por Gasparetto e Nobre (2007), questiona se os professores do ensino regular conseguem modificar o ambiente escolar para atender às necessidades do aluno com deficiência visual. Aliam-se a essa indagação, em função do presente estudo, outras questões importantes tais como: será que os professores sabem que existem recursos especiais que podem melhorar o desempenho visual do aluno com essa deficiência? Esses educadores têm recebido apoio da escola e de outros profissionais especializados para a atuação com o aluno de visão subnormal? Como tudo pode interferir na inclusão de tais alunos?

Numa perspectiva médica-pedagógica, observa-se que a característica núcleo da cegueira é a ausência do canal visual, para obtenção das informações que chegam do exterior. Nesse sentido, compreende-se que a linguagem auditiva ou verbal tem para os cegos uma importância extraordinária, pois ela será, para eles, o veículo através do qual conhecerão e aprenderão a manipular mentalmente a realidade que os cerca. A falta ou a séria perda desse canal faz com que uma pessoa cega tenha uma percepção da realidade muito diferente da dos que enxergam. Mesmo residindo boa parte da categorização dessa realidade em propriedades visuais e embora inacessíveis aos cegos, isto não significa que cegos não possuam possibilidades para conhecer o mundo ou para representá-lo; o que ocorre é que, para isto, devem potencializar a utilização dos outros sistemas sensoriais (OCHAITA e ROSA, 1993, p. 184), como, no caso, a audição e o sistema háptico⁷.

O ouvido adquire funções teleceptoras de grande importância para a aquisição do conhecimento, para os cegos. O tato, por sua vez, é o sentido que permite a esses sujeitos o conhecimento sensorial dos objetos animados e inanimados que constituem o ambiente. Ainda segundo Ochaita e Rosa (1993, p. 184), cada um destes sentidos possui certas possibilidades informativas peculiares, que provêm da própria estrutura anatômica dos receptores sensoriais e do desenvolvimento das habilidades perceptivas correspondentes. Isto faz com que os objetos do mundo tenham uma saliência perceptiva diferente da visual em cada uma destas modalidades, e assim a representação da realidade que o cego distingue é diferente – nem melhor, nem pior – do que aquela possuída pelos videntes.

No âmbito dos estudos sobre o desenvolvimento psicológico, as teorias existentes atualmente ressaltam que só podemos alcançar o domínio das habilidades mentais que possibilitam o conhecimento da realidade, por meio de nossa ação sobre o meio ambiente. A linha interacionista afirma que o conhecimento provém da interação do sujeito com o real, a partir do qual é construído.

Não é, pois, motivo de estranheza, observar-se que o desenvolvimento dessas habilidades mentais tenha que se ajustar às possibilidades de representação e ação que

⁷ O sistema háptico corresponde ao tato ativo, constituído por componentes cutâneos e sinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação (MEC/SEESP, 2007).

os canais sensoriais permitem. O desenvolvimento cognitivo da pessoa cega ocorre por outros caminhos diferentes daqueles dos videntes. Através de uma sequenciação peculiar, os cegos podem adquirir um conjunto de habilidades intelectuais perfeitamente comparáveis às dos que enxergam. Mas, para tal, precisa interagir com o objeto do conhecimento a ser aprendido, seja em sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem.

Outra implicação que a falta da visão traz para a realização de algumas atividades específicas, talvez a mais importante de todas, seja a movimentação no espaço físico e o acesso à informação escrita através da leitura. Como atividades específicas, elas necessitam ser aprendidas. Segundo Lima (2006, p.80), para a pessoa cega, a superação da dificuldade de locomoção precisa ser enfrentada e construída cotidianamente. A imobilidade física poderá trazer dificuldades para o domínio das ideias elementares de espaço abstrato que se desenvolvem com o movimento, com a experiência direta do espaço por intermédio da movimentação, circulação do indivíduo no meio físico-geográfico.

Assim, a autonomia do sujeito na locomoção é fundamental e precisa ser conquistada por intermédio do desenvolvimento dessa habilidade. Para Piaget (1997), quanto maior a autonomia do sujeito, mais situado ele estará na sociedade. Conclui-se, dessa forma, que quanto maiores forem as restrições da movimentação espacial do sujeito com deficiência visual, menores serão as suas possibilidades de locomover-se e de adquirir elementos psicológicos que se desenvolvem associados a essa capacidade.

Reforçando essa análise, Lima (2006, p. 80), Almeida e Passini (2000) destacam a importância do domínio espacial, apresentando algumas ideias sobre o espaço geográfico e sua representação. Reafirmam que a construção da noção de espaço pela criança envolve a sua interação com o meio durante o seu processo de desenvolvimento. Assim sendo, o aprendizado da vivência e dos conceitos de espaço é um instrumento essencial para a vida das pessoas, pois é assim que constroem o deslocamento, a ambientação e, até mesmo, a visão crítica do espaço social.

Para as autoras citadas acima, embora os conceitos de espaço e sua representação sejam, em grande parte, desenvolvidos pela escola, é comum que os professores do ensino fundamental aprendam pouco sobre esse conteúdo, em seus

cursos, o que dificulta o desenvolvimento de programas que possibilitam ao aluno dominar os conceitos espaciais e sua representação.

Dois outros aspectos relacionados ao desenvolvimento da construção da noção de espaço pela pessoa cega como o esquema corporal e o esquema da lateralidade⁸ significam viver, mesmo sem consciência, uma divisão do espaço em duas partes assimétricas – o “lá” e o “cá”. Para as autoras citadas anteriormente, pode-se considerar que o conhecimento do espaço inicia-se com a sensibilidade corporal, prosseguindo com a visão, o tato, a audição e o olfato, para a compreensão intelectual posterior, na maioria das pessoas.

Além da aprendizagem desse conceito e seu registro pela memória corporal, que se constituem bases para as referências espaciais, as possibilidades perceptivas e a representação mental são também aspectos distintos das sensações e percepções humanas; nesse âmbito estão às representações mentais que são uma forma de internalização dos objetos externos pelo sujeito, cego ou surdo. Nesse aspecto, os vários estudos de Piaget, Vygotsky, Luria e outros, constituem-se referências para o entendimento de como ocorre esse processo de internalização e representação mental.

Outra habilidade, como a mobilidade, requer o funcionamento de processos muito diferentes como o perceptivo, o motor, o associativo e o mnemônico (relativo à memória). Nesse esquema, o tato ou sistema háptico é o sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui para conhecer o mundo e para poder ser ativo ou passivo.

Algumas características da captação é o processamento da informação mediante o tato, que é necessário se compreender, pois elas revelam muitas peculiaridades do desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas. A primeira delas, pode se iniciar na diferenciação entre o tato passivo e o tato ativo ou sistema háptico. Enquanto no primeiro a informação tátil é recebida de forma não intencional ou passiva (como a sensação que a roupa e o calor produzem em nossa pele), no tato ativo, a informação é buscada de forma intencional pelo indivíduo que toca (ROSA e OCHAITA, 1995, p. 185).

⁸ Predomínio de um lado do campo, esquerdo ou direito.

Fica claro, nesse sentido, que, na captação das informações, no tato ativo encontram-se envolvidos não somente os receptores da pele e dos tecidos subjacentes, mas também a extensão correspondente aos receptores dos músculos e dos tendões, de maneira que o sistema perceptivo háptico capta a informação articuladora, motora e de equilíbrio que formam as representações mentais importantes para o conhecimento.

Após os esclarecimentos devidos, quanto à classificação da deficiência visual, falaremos, agora, dos aspectos históricos sobre o processo de constituição da Educação Especial em Rio Branco-Acre e, nela, da educação desses indivíduos. Destaca-se que sua trajetória desenvolveu um percurso no qual, por determinados aspectos, foge do praticado no resto do país, mas não deixa de estar atrelado aos acontecimentos políticos, culturais, educacionais e econômicos que compunham a educação brasileira, e que, por sua vez, sofriam as influências do que vinha e vem ocorrendo no mundo, particularmente na Europa e Estados Unidos.

2.2 - Breve histórico da educação especial e seu ideário pedagógico

Analisando a história da Educação Especial no Brasil, percebe-se que ela tem suas raízes em torno dos ideais que subsidiaram a própria organização da sociedade brasileira. A primeira está relacionada ao período Imperial, no qual o pensamento evolucionista se difunde com o desenvolvimento da ciência moderna com a apropriação e difusão de um pensamento liberal por parte dos intelectuais nacionais, segundo Kassar (1999). Na educação, essa tendência vai influenciar na busca de “um methodo racional, fundado sobre o accurado estudo das faculdades mentais e seu progressivo desenvolvimento” (JOAQUIM RUSSEL, 1894, *apud* KASSAR, 1999).

A segunda foi o positivismo, inspirado no pensamento desenvolvido por Comte, na França. A influência desse pensamento exaltando o movimento autônomo da natureza deixa suas contribuições na constituição das bases epistemológicas da educação especial, segundo Cambaúva (1998). Conforme Kassar,

[...], o movimento dessas tendências filosóficas desenrola-se e impulsiona-se no desenvolvimento das sociedades capitalistas industriais, e suas contribuições expressam-se em diferentes esferas da organização social. Os preceitos da ciência moderna (observação, descrição e classificação) são apropriados por vários campos para produção do conhecimento, em meio a uma atmosfera de valorização das ciências naturais e de popularização das teorias da evolução na biologia. Em suma, a partir da valorização do progresso das ciências naturais, há grande espaço para a difusão das ideias sobre o movimento “natural” da sociedade (1999).

Não resta dúvida de que esse modo de conceber a evolução social no Brasil teve grande aceitação, influenciando significativamente os rumos da educação brasileira, trazendo implicações para a forma de como entender e promover a educação especial. No Brasil, segundo Mazzotta (1996), o atendimento escolar especial aos indivíduos com deficiências, teve seu início em 1854, com a concretização da primeira providência tomada por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, fundando na cidade do Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, em 12 de setembro desse ano.

Na literatura pesquisada, os autores são unânimes em apontar essa providência como resultado, em grande parte, da influência de um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, de família com alto poder aquisitivo, que estudou em Paris no Instituto dos Meninos Cegos, fundado por Valentin Háüy, no século XVIII, durante seis anos, através do sistema braile. Esse cego gozava da amizade e respeito do médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, por ter sido professor de sua filha, a jovem cega, Adélia Sigaud, cuja alfabetização pelo sistema braile foi um sucesso.

O trabalho realizado por José Álvares de Azevedo com Adélia Sigaud trouxe ganhos positivos, na medida em que foi responsável pela atenção e interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, para a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, pois foi a partir dessa influência e da tarefa efetivada com sucesso na alfabetização da menina Adélia, por esse professor cego, que D. Pedro concretizou essa iniciativa, considerada o marco fundamental das experiências educacionais e institucionais das pessoas com deficiências visuais na América Latina (DORNELES, 2007).

Após a mudança do regime imperial para o republicano, esse Instituto passou a se chamar *Instituto Nacional dos Cegos*, por meio do Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890, e mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, através do Decreto nº 1.320, novamente sua denominação sofre alteração, passando a ser chamada Instituto Benjamin Constant, em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, a qual permanece até hoje. Essa instituição continuaria como única responsável pela educação de pessoas com deficiências visuais no Brasil, até 1926.

Porém, nesse ano, é inaugurada, em Belo Horizonte, a segunda instituição especializada brasileira, o Instituto São Rafael. Doze anos depois, é inaugurado, em São Paulo, o Instituto para Cegos Padre Chico. Porém, devido às grandes distâncias e o pequeno número de instituições especializadas, essas organizações funcionavam em regime de internatos. No exterior delas, os cegos, além de não conseguirem frequentar as escolas próximas de suas casas, tinham de conviver com as dificuldades de suas famílias em lidar pedagogicamente com eles.

Em 1935, com o projeto de lei apresentado pelo parlamentar Cornélio Ferreira França, no qual é proposta a criação da cátedra de professor de primeiras letras para alunos cegos e surdos, manifesta-se o interesse pela descentralização dos serviços especializados. Pelo Decreto-Lei nº 16.392, de 2/12/1946, foi implantado, no Instituto Caetano de Campos, em São Paulo, o primeiro curso oficial de especialização para professores de pessoas com deficiências visuais. Da mesma forma, no ano seguinte nessa mesma cidade, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina de Gouvêa Nowill, educadora que, após realizar seus estudos nos Estados Unidos, voltou com o projeto de que todos os cegos do Brasil tivessem acesso ao livro braile de forma gratuita. Essa intenção, ao se concretizar, deu uma grande contribuição para descentralizar a educação especializada oferecida aos sujeitos com deficiência visual.

Nessa mesma linha, em 1947, o Instituto Benjamin Constant, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, ofereceu, na cidade do Rio de Janeiro, um curso intensivo para a formação de professores especializados no atendimento a alunos com deficiências visuais, estendendo-o a outras unidades federativas, a partir de 1951.

Com relação aos pressupostos que contribuíram para que a educação das pessoas com deficiência visual e com outras deficiências passassem a ser entendidas como direito do cidadão, destaca-se o Iluminismo francês, que apregoava a igualdade de direitos a todos os homens. A partir desse entendimento, o aprendizado escolar passou a ser visto como direito do cidadão e dever do Estado. Assim, as pessoas com deficiências visuais também foram incluídas nesse contexto dos direitos, ao se admitir sua potencialidade para uma aprendizagem bem-sucedida e, por decorrência, seu direito de receber uma educação escolarizada. No entanto, havia algo impedindo a concretização dessa ação, que eram a técnica e os recursos didáticos que permitissem aflorar esse potencial.

É então que surge essa possibilidade, na materialização dos trabalhos de Haüy, observando um cego mendigo chamado Lesuer, que conseguia identificar os valores das moedas através do tato. Por meio dessa observação, ele criou para as pessoas com deficiências visuais o primeiro método e a primeira escola de leitura tátil. Embora se constituindo numa forma rudimentar, esta serviu como largada para outros processos de leitura linear criados posteriormente: a leitura sequencial e em linha horizontal. Por tudo isso, além da criação do Instituto Real dos Jovens Cegos, Haüy é considerado pela história como o primeiro professor de indivíduos com deficiências visuais, sendo sua contribuição basicamente a da leitura tátil da língua francesa em alto-relevo. Mas, a possibilidade de escrita pelo próprio sujeito cego viria a ocorrer bem mais tarde, com o surgimento da grafia braile.

Louis Braille, que ficou cego aos três anos de idade, quando brincava na oficina de seu pai com uma soveira, ferindo um de seus olhos, cuja infecção se alastrou para o outro olho, apesar de sua cegueira, foi aceito na escola de sua cidade, Coupvrai, logo se destacando como aluno dedicado e inteligente, permanecendo nessa escola por dez anos, e dela saindo pelo seu fechamento, em decorrência de divergências entre o pároco e o mestre-escola. Por não possuir condições para se deslocar para a cidade vizinha, como fizeram muitos de seus colegas, Braille foi encaminhado para o Instituto dos Jovens Cegos, onde se destacou como estudante e, depois como professor, além de seus dotes como pianista e organista (BUENO, 2004).

Aluno de Haüy, Braille criou um sistema mais eficiente de escrita e leitura, a partir de um código de sinais em relevo que havia sido desenvolvido por Charles Barbier, capitão do exército francês, para se comunicar com seus soldados nos acampamentos de guerra. Esse código continha sinais compostos segundo um esquema de doze pontos. Braille estudou o sistema e sintetizou-o em seis pontos, criando o sistema de leitura e escrita para cegos que hoje se denomina: sistema braile.

No entanto, o sistema braile só foi reconhecido oficialmente pelo Instituto, como o ideal na substituição da linguagem escrita, em 1854, isto é, dois anos após a morte de seu criador. Até então, o sistema de letras e o de Barbier continuavam sendo usados no Instituto, mesmo Braille tendo sido professor por mais de quinze anos, só podendo ensinar seu sistema fora do horário normal de aulas. A partir de sua aceitação pelo Instituto de Paris, o sistema braile se difundiu por toda a Europa e, ao final do século, constituía-se no sistema substitutivo oficial da escrita na maioria dos países europeus; no entanto, a unificação dos sistemas só ocorreu em 1950, através da Conferência Internacional para Unificação do Braille, realizada em Paris (VENTURINI E ROSSI, 1978, *apud* BUENO, 2004, p.94).

De volta ao Brasil, a história revela que o atendimento educacional aos indivíduos com deficiências “foi explicitamente assumido a nível nacional pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 1996). Relacionada às pessoas com deficiências visuais, destaca-se a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação⁹ de Deficientes da Visão*, vinculada ao Instituto Benjamim Constant e que foi criada em 1º de Agosto de 1958, pelo Decreto N° 44.236.

Ao todo foram 04 *Campanhas*, mas a que interessa destacar são as que estão referidas às deficiências da visão. A primeira campanha, já citada acima, depois de um

⁹ Entende-se por Reabilitação o processo de tratamento de pessoas “portadoras” de deficiências que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa à melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais. Caracterizando-se pela prestação de serviços especializados, a reabilitação se desenvolve necessariamente através de equipe multiprofissional. Entre as atividades multidisciplinares requeridas, geralmente, encontram-se também as educacionais. Neste caso os serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidos segundo os objetivos desta. Com este mesmo significado há os serviços que compõem a Habilitação. Emprega-se o primeiro termo para situações decorrentes de deficiência adquirida durante o desenvolvimento ou na idade adulta e, o segundo, para situações em que a deficiência está presente desde o nascimento (MAZZOTTA, 1996).

ano de funcionamento, sofreu algumas alterações estruturais deixando de ser vinculada ao Instituto Benjamim Constant e passando a se denominar *Campanha Nacional de Educação de Cegos – CENEC*¹⁰, subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro de Educação e Cultura.

Com a criação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial -, essas Campanhas foram extintas e revertido para este órgão o acervo financeiro e patrimonial daquelas e também o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos: Benjamim Constant e Nacional de Educação dos Surdos, segundo Mazzotta (op. cit., p. 55). O CENESP é originário do *Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil*¹¹ e foi criado com a função de promover em todo o país as políticas de Educação “Especial”.

Em Rio Branco-Acre, a primeira ação específica relativa à educação dos indivíduos com deficiências da visão ocorreu através da implantação do Projeto Piloto da Proposta Curricular para o “portador” de deficiência visual, como parte de sua política nacional, em 1978, após o atendimento dos surdos (1974), e dos indivíduos com deficiências Intelectuais (1976), contrariando o que sucedeu noutras partes do Brasil, quanto à ordem em que esses atendimentos iniciaram. Iniciou-se, primeiro para os sujeitos com deficiências visuais: cegos, (em 1854), e, depois, aos “surdos-mudos” (1857).

No início, esse atendimento ocorreu no Centro de Ensino Especial Dom Bosco¹²- CEEDB, que teve sua criação no ano de 1976, conforme os dados oficiais da SEE-AC. Nos seus primeiros cinco anos de existência, a educação das pessoas cegas se desenvolveu no CEEDB, ali permanecendo até 1983, quando então foi transferido para uma sala de aula especial, nas dependências do Colégio Acreano, na cidade de Rio Branco, onde permaneceu por dois anos, até 1985, atendendo a cinco alunos com essa deficiência.

¹⁰ Pelo Decreto nº 48.252, de 31 de Maio de 1960. Em 1962, assumiu o cargo de diretora executiva da CENEC, a Professora Dorina de Gouvêa Nowill. (MAZZOTTA, 1996).

¹¹ Este Grupo-Tarefa foi constituído pela Portaria de 25 de Maio de 1972, Gerenciado por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP -, e integrado pelas diretorias executivas da CNEC e da CADEME, os quais elaboraram o Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 (Mazzotta, Op. cit., 1996).

¹² Este Centro foi criado pelo Decreto-Lei nº 13, de 13 de fevereiro de 1976, como o primeiro dessa natureza, pelo então Governador do Acre: Sr. Geraldo Gurgel de Mesquita.

O deslocamento dos estudantes cegos para outro espaço escolar conferiu a educação dessas pessoas, uma nova disposição pedagógica, amparada pelo *princípio da integração*, o qual regia a educação especial, desde o final da década de 1960. De acordo com esse princípio, a educação de pessoas com deficiência visual passou a funcionar como *classe especial*, organizada como ambiente adequado e apropriado para o processo de ensino e aprendizagem desses educandos, onde professores capacitados se utilizavam de métodos e técnicas pedagógicas especializadas e, quando necessários, equipamentos e materiais didáticos específicos.

As classes especiais, porém, passam a atender a um número considerado pequeno de alunos, se comparado com o número dos que são atendidos numa sala de aula comum. Mas, por que houve a necessidade de separá-los? Que critérios, ou razões foram considerados pelos responsáveis pela Educação Especial no Acre para a tomada dessa decisão?

Pode-se responder a estes questionamentos com duas razões fortes. A primeira está relacionada ao preconceito e à discriminação que os alunos que estudavam no D. Bosco sofreram (e ainda sofrem), no seu começo. De modo geral, esses alunos passaram a ser rotulados como “doidos”, isto porque, naquela época, muito mais, e ainda hoje, para alguns sujeitos e muitos educadores, *deficiência* e *doença* são vistas com o mesmo significado. Neste sentido, é conveniente esclarecer aqui a distinção entre ambas. Para tanto, lançou-se mão da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que aponta que:

As deficiências podem ser parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam necessariamente a presença de uma doença, ou que o indivíduo deva ser considerado doente [...]. As deficiências são mais abrangentes no seu escopo do que os distúrbios ou doenças. Por exemplo, a perda de uma perna é uma deficiência de uma estrutura do corpo, mas não é um distúrbio ou doença (CIF, 2003, p. 4)

Para este mesmo órgão, deficiência é classificada como:

Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica temporária ou permanente (2003, p.267).

Para a Convenção da Guatemala, assumida no Brasil pelo Decreto nº 3.956/01, deficiência é: *Restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.*

Esse entendimento, no entanto, é resultante de representações das diferenças inspiradas no modelo de normalidade, aceito e desejado socialmente, conforme Carvalho (2008). Tal exemplar, segundo Velho (1979), insere algumas pessoas em categorias de sanidade e outras na categoria de “não-sãs, de insanas”, ou “desviantes”. (Grifos do autor). É nesse sentido que surge o modelo médico, utilizado para classificar sujeitos, tendo como referência a normalidade. Como seu próprio nome sugere, esse exemplo é decorrente de profissionais da saúde, médicos, particularmente, desde o século XVIII, com a preocupação de estabelecer uma classificação das doenças.

Esse molde, segundo Carvalho, pode ser sintetizado nos estudos e pesquisas sobre causas que geram doenças que se manifestam no corpo e organismo dos sujeitos (etiologia⇒patologia⇒ manifestação) numa concepção linear que traz, em si mesma, a ideia do encadeamento entre causa e efeitos, numa perspectiva determinística e permanente (2008, p. 27). A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), num manual de classificação das consequências das doenças, em 1989, quando foi proposta sua utilização pelos serviços de medicina, reabilitação e segurança social, juntamente com a CID¹³, em caráter experimental, deu uma nova classificação cujo objetivo era apresentar melhor as consequências das doenças. De acordo com esse marco conceitual:

- Deficiência: representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, como por exemplo: uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais.
- Incapacidade: representa a consequência da deficiência e reflete as limitações delas resultantes e que são impostas às próprias pessoas, comprometendo o desempenho de suas atividades essenciais à vida diária, consideradas normais para o ser humano. A incapacidade reflete a natureza da deficiência, seja psicológica, física, sensorial ou outra.

¹³ Classificação Internacional de Deficiências – CID.

– Desvantagem: representa, no contexto social, as consequências, de uma deficiência ou incapacidade que limitam ou impedem as pessoas de exercerem as habilidades necessárias à sua sobrevivência ou de desempenharem papéis esperados de acordo com sua idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas de seu grupo social, refletindo a qualidade da adaptação do indivíduo ao meio ambiente e à sociedade, como resultado de sua deficiência (*apud* CARVALHO, 2008, p. 28).

Em 2001, a OMS revisou a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Limitações, visando adequá-la à lógica do modelo social. Desta revisão, resultou a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde, conhecida como CIF. Essa classificação fundamenta-se numa integração dos modelos médico com o social, adotando uma abordagem biopsicossocial, em busca de uma concepção coerente das diferentes manifestações da saúde, com ênfase para a perspectiva social. De acordo com essa classificação, é colocada em destaque a funcionalidade, o que conduz para o entendimento da deficiência e incapacidade não apenas como consequências de saúde e doenças, mas como determinadas pelo contexto físico, político e social, pelas diferentes atitudes frente à deficiência e pela disponibilidade de serviços e de legislação que garantam e assegurem direitos a todos os cidadãos (*op. cit.*, p.38)

Embora nem todas as pessoas tenham acesso a essas classificações, e muitos até as desconhecem, em consequência das práticas comunicativas, seus conteúdos acabam se popularizando, tendo como espinha dorsal, de forma consciente ou não, a ideia do *déficit* e do defeito. Logo, o modelo médico, ainda hegemônico, tem grande parcela de responsabilidade nesses comportamentos, que vêm carregados de estereótipos e preconceitos, oriundos da patologização das deficiências em geral e das práticas narrativas que temos usado em relação a elas, segundo Carvalho (2008).

Essa era a compreensão que, naquele período, no Acre, havia sobre deficiência. Não que isso tenha mudado muito, apesar dos avanços alcançados por esse campo, pois ainda hoje se observa, em determinadas ocasiões, as pessoas com deficiência serem tratadas como doentes, mesmo entre os educadores.

Essa compreensão de deficiência pode ter levado a esse comportamento discriminatório e preconceituoso por parte de um bom número de pessoas pertencentes à

população acreana, a qual influenciou na decisão de separar os alunos por especificidades e fornecer atendimento também específico. Esse preconceito, todavia, pode ter sido evidenciado com maior intensidade porque, na Escola D. Bosco, embora fosse feito atendimento educacional a todas as áreas das deficiências, seu foco principal era e ainda são as crianças e jovens com “deficiência mental”.

A “deficiência mental”, ou “intelectual”, - como hoje vem sendo tratada por recomendação da Convenção de Montreal (2004) e por autores, como Sassaki e outros, por ela representar um comprometimento da capacidade cognitiva - é a que sofre maior discriminação no seio da sociedade, no interior da qual é entendida como ‘incapacidade’, ‘debilidade’, ‘idiotia’. Entendida dessa forma por uma grande parcela da população, ela tende a ser generalizada para outras áreas das deficiências, como uma ‘incapacidade’ dos sujeitos para aprender e para compreender as informações que lhes são repassadas.

Entretanto, enquanto a *deficiência* requer educação, a *doença* necessita de tratamento médico. A deficiência não tem cura, a doença pode ter. Dessa maneira, essa compreensão se generalizava para todos os alunos que lá estudavam e lhes conferiam a mesma “condição” de “doentes mentais”, independentemente do tipo de restrições que possuíam. Por isso, ninguém queria ser identificado como aluno do D. Bosco, que também passou a ser taxada de escola dos “doidinhos”. O preconceito era tão forte que as famílias tinham vergonha de dizer que tinham um filho com deficiência e, principalmente, que estudava naquela escola.

Mesmo assim, isso não foi empecilho para os pais buscarem essa instituição a fim de matricularem os filhos e oferecerem a eles uma educação escolarizada há muito desejada. Comprova essa aceitação o registro do movimento das matrículas, especialmente entre os anos de 1979 e 1984 - quando ainda não havia sido criado o CEADA (1984) e o CEADV (1990) – registrando, no ano de 1979, o número de 211 alunos e alcançando 628, em 1984.

A segunda razão pode estar justamente relacionada a esse crescimento apontado na matrícula dos alunos com deficiências nesse estabelecimento de ensino que, naquele momento, era regido pelas Diretrizes e Bases fixadas na Lei nº 5.692/71. Com base nessas diretrizes, esses estabelecimentos de ensino se organizavam para

atender às características pessoais dos educandos com deficiência e, dessa forma, deviam seguir alguns critérios de organização quanto aos aspectos físicos e pedagógicos da instituição escolar ou centro especializado.

No tocante aos aspectos físicos, a lei recomendava que, para cada tipo de deficiência, fossem necessárias adaptações de atendimento às características individuais dos alunos que as diversidades desses educandos tornavam complexas. No caso da deficiência visual, as adaptações deviam ser feitas desde o piso, paredes, janelas, iluminação e outras, as quais indicam o grau dessa complexidade, sem falar na área desses ambientes que deviam variar em função do número de alunos atendidos em cada etapa ou tipo de ensino. Por exemplo, na Educação Precoce¹⁴, há a necessidade de uma área de 24m² para o atendimento de um aluno por professor (CENESP/MEC, 1984).

Com o crescimento do número de alunos com deficiências diversas matriculados nesse estabelecimento de ensino, o espaço da escola D. Bosco se tornou pequeno para abrigar toda essa diversidade de educandos, e oferecer a eles as condições e o atendimento específicos, previsto na legislação em vigor na época e, aos princípios básicos da Educação Especial: integração, normalização e individualização.

Nesse outro espaço, para onde haviam sido encaminhados, após estudarem em uma sala especial durante cinco anos, os educandos com deficiência visual foram transferidos para outro local e ali permaneceram por dez anos, de 1985 a 1995, em um prédio na Rua Marechal Deodoro, com 26 alunos, funcionando com cinco salas de aulas. Foi nesse prédio que ocorreu sua transformação, em 1990, para Centro de Atendimento ao Deficiente Visual, CEADV, através do Decreto-Lei nº 926, de Setembro desse mesmo ano, pelo então Governador do Acre Edson Simões Cadaxo.

Quando essa mudança aconteceu, ocupava a pasta da Educação como Secretária, a professora Zilnizia Rodrigues Cavalcante, e tinha como Diretora do Departamento de Ensino Especial- DEESP, a professora Nilza Amorim Barbosa, uma das fundadoras da Educação Especial no Acre, como já foi destacado. Mas os acontecimentos que se sucederam, a partir dessa mudança, serão relatados na segunda parte, a seguir, obedecendo à cronologia adotada para essa retrospectiva histórica.

¹⁴ Educação Pré-escolar, de 0-3 anos.

2.3 - Período de 1990 a 2009: Políticas e propostas de inclusão

Para falar das propostas e das políticas de inclusão de pessoas com deficiências visuais em Rio Branco, no período de 1990 a 2009, não se pode deixar de focar os acontecimentos gerais que se sucederam, no contexto de sua prática educativa e social, que redundaram na materialização dessas propostas via políticas de educação brasileira e acreana, alvo desta reflexão.

Apesar de essas propostas e de essas políticas terem se efetivado com mais vigor a partir do ano 2000, as bases de sua sustentação foram sendo construídas desde metade da década de 1990, quando foi promulgada a nova LDBEN, nº 9.394/96, e junto com ela foi dada a largada para o conjunto de reformas e medidas promovidas pelo governo brasileiro, atingindo o do Acre, a fim de adequar os sistemas de ensino público às exigências de ingresso de um novo aluno que passaria a compor os quadros de estudantes das escolas regulares: o aluno com “deficiência”.

A proposta de inclusão escolar trouxe para as instituições educativas brasileiras, entre elas as de Rio Branco, novas perspectivas de educar todos os alunos juntos. A principal foi a de que o ensino precisava melhorar sua qualidade para atender a todos. Porém, para isso acontecer, algumas mudanças precisavam ser colocadas em prática, a começar, em primeiro lugar, pelo reconhecimento da diversidade de seus educandos e da reflexão sobre os conceitos de qualidade do ensino e democratização do saber a eles oferecidos. Em segundo lugar, pelo reconhecimento de que as estruturas físicas e pedagógicas das escolas necessitavam se assentar em novas bases para atender a mais essa diversidade.

Como afirma Almeida (2002, p. 57), a busca de saídas para a inclusão dos alunos com deficiências no sistema de ensino regular remete-nos a considerar, necessariamente, os elementos geradores da situação de exclusão vivida por eles, o que significa tratar da questão educacional do seio da problemática social brasileira. Significa, ainda, segundo a mesma autora, que precisamos entender a escola como um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura e em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida.

Era preciso, pois, organizar de maneira nova a prática educativa e assim melhorar o sistema educacional como forma de assegurar o caráter qualitativo de que necessitava. Assim se inicia, na década de 1990, o processo de discussão política, no tocante às reformas do sistema educacional brasileiro, atingindo todos os seus níveis, a partir das orientações de agências internacionais como o FMI, Banco Mundial, UNESCO e Cepal. A partir dessas diretrizes, elaborou-se um discurso reformista do ensino, colocando-o como meio para alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos, de acordo com Almeida (op. cit., p. 58).

Especialmente em Rio Branco, capital do Estado, essas diretrizes traduziram-se em inúmeras reformas efetivadas na rede estadual de ensino, a partir de 1999: reorganização das escolas, criando as que atendem ao ensino fundamental de 1ª a 9ª série e outras às séries iniciais de 1ª a 4ª e ainda, as que atendem apenas o ensino médio; organização do ensino fundamental por ciclos; progressão continuada dos alunos, flexibilidade do ensino; classes de aceleração; salas de recursos ou ambientes, dentre outras. Essas mudanças não ocorreram de forma aleatória, mas articuladas com outras de caráter nacional, como os parâmetros curriculares, a municipalização do ensino, a necessidade de os sistemas de ensino adequar-se à nova LDB.

Essas adequações favoreceram que esse processo de inclusão acontecesse. Já sob a influência da legislação em vigor, essa medida contribuiu para que se intensificasse a busca de matrículas nesses estabelecimentos pelos educandos com deficiências, - mas, é importante ressaltar que antes dessa LDB a Constituição Federal de 1988 -, assegurava a todos “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art.206, inc. I, CF, 1988); resgatada na Lei nº 9.394/96, já citada antes, que prevê a oferta da educação especial, como modalidade de educação escolar “preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 58, LDB, nº 9.394/96).

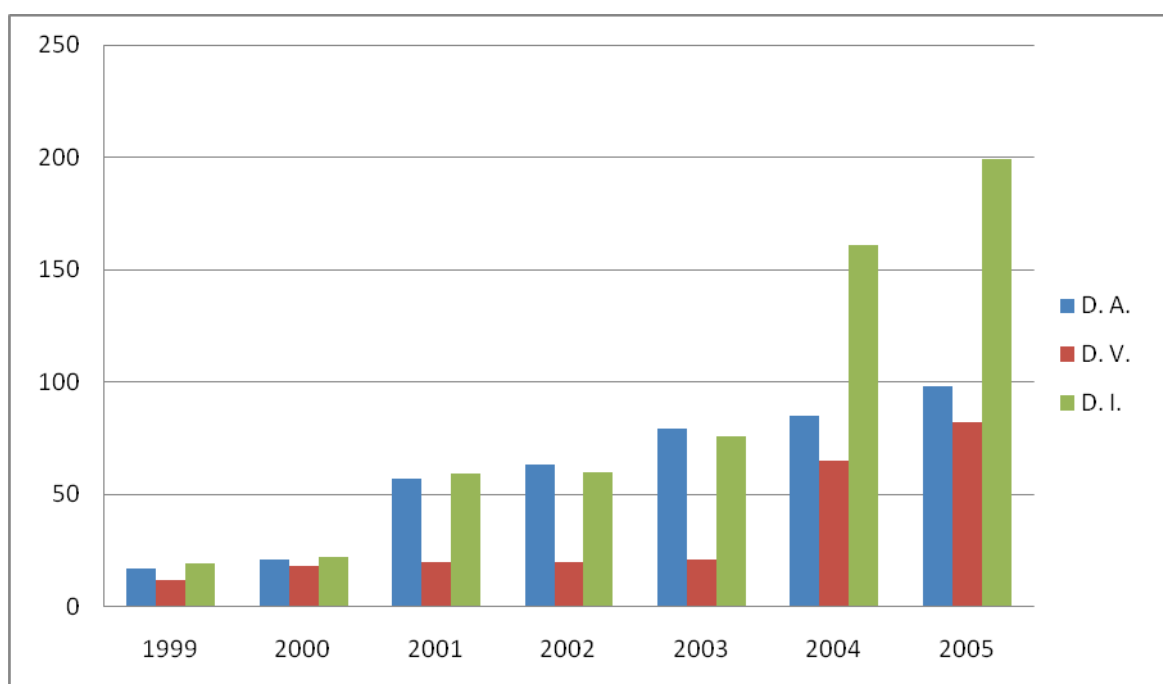
O gráfico três, a seguir, fornece um panorama sobre a evolução dessas matrículas, em todo o Estado do Acre, embora não especificando o percentual relativo à sua distribuição nos estabelecimentos de ensino público estadual da capital, Rio Branco, envolvendo as quatro escolas, A, B, C, D e EJA, alvos desta pesquisa, no período de 1999 a 2005, mas reflete o crescimento dessa procura pelos estudantes com deficiências,

concentradas, sobretudo, nas deficiências: auditiva, visual e mental (intelectual), que, como se pode observar, esta última sempre teve uma maior incidência entre a população, do que as demais.

De acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), de 1997, estima-se que 10% da população mundial têm algum tipo de deficiência. Desse percentual, 5% apresentam deficiência intelectual (mental); 2% deficiência física; 2% deficiência visual e 1% deficiência múltipla. Pelo índice de matrícula de estudantes com deficiência intelectual que o gráfico revela, fica corroborado que no Acre esse dado da OMS é real, haja vista que estão em maior quantidade entre aqueles que procuram a escola regular para realizar seus estudos na Educação Básica, só perdendo ou mantendo uma pequena diferença em 2002 e 2003, para a Deficiência Auditiva (DA), recuperando em seguida, especialmente, nos anos de 2004 e 2005. Esse fato merece uma discussão mais aprofundada, podendo ser realizado em outros momentos, que não esse, sob pena de fugir do foco elencado para esta pesquisa.

Outro dado significativo que o gráfico expõe está relacionado ao percentual de alunos com deficiência visual que procuram matricular-se nas escolas regulares, os quais se mantêm sempre abaixo dos demais, DI (Deficiência Intelectual) e DA (Deficiência Auditiva), apesar de se observar que houve uma evolução no número desses estudantes que procuravam a essa escola a cada ano, mas não suficiente para ultrapassar as taxas dessas outras duas deficiências, fornecendo com isso, alguns indicadores para a análise desse percentual: motivos dessa baixa incidência de matrícula na Educação Básica regular, e o percentual de pessoas com essa deficiência entre a população acreana, entre outros, lacunas deixadas por este trabalho, reconhecemos.

GRÁFICO REFERENTE À EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE ESCOLAR ESTADUAL 1999-2005)



Fonte- Gerência de Educação Especial do Acre – 2007

Essa demanda de matrícula fez-se sentir também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, requerendo sua abertura para o atendimento de pessoas com deficiência, que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola regular em idade própria para concluir o ensino fundamental ou médio.

Em Rio Branco, essa modalidade de educação faz parte da rede de ensino do Estado e, até a data de realização desta pesquisa, atendia seus estudantes e alunos com deficiência visual num prédio adaptado para essa função, localizado próximo ao centro da cidade, funcionando não como escola, e sim, como Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Essa abertura da EJA é creditada também a um direito assegurado pela nova LDB, em cujo Artigo 4º, Inciso VII, preconiza que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Lei 9.394/96).

Além do que, nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008, na perspectiva da educação inclusiva, *a educação especial se constitui numa modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de atendimento educacional especializado*. Com base nesses fundamentos, os 20% de

estudantes com deficiências, que se encontravam, ou se encontram nas condições previstas nessa legislação, têm assegurado e garantido seu ingresso na EJA, a qual deve disponibilizar os recursos e os serviços, bem como orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, nas turmas em que se encontram.

Como se observa, a política de inclusão chegou a Rio Branco, via discurso oficial de lei, a ser cumprida pelos órgãos governamentais, na década de 1990, cuja proposta se constituía na elaboração dos planos e projetos educacionais da SEESP/MEC e dela para as Secretarias de Educação como uma sugestão de educar as pessoas “portadoras de *necessidades especiais* preferencialmente¹⁵ na rede regular de ensino” (Art. 58, LDB Nº 9394/96). Com base no teor deste artigo, foi dada a largada a uma série de ações e medidas necessárias à adequação dos sistemas de ensino público, nacional e estadual, visando atender à nova lei em vigor, localizada no âmbito da educação especial.

No entanto, algumas questões revelaram-se confusas, particularmente, a aplicação do termo “preferencialmente” entendido por alguns como uma opção de ofertar ou não a educação escolar inclusiva para crianças com deficiência, no mesmo espaço educativo das outras crianças sem deficiências. Com base nesse conflito, portanto, esse vocábulo, “preferencialmente”, servia como fundamento para a escola regular se recusar a receber a matrícula do aluno com deficiência, mas mantinha-se a abertura para aquelas escolas que se sentiam aptas a recebê-los, caso fossem procuradas por seus pais ou responsáveis com esse objetivo. Questionava-se, sobretudo, que as escolas regulares não estavam preparadas para receber esses educandos, nem física e nem pedagogicamente.

Hoje, no entanto, entende-se que esse advérbio se refere a “Atendimento Educacional Especializado” e não a inclusão do aluno com deficiência nas salas de aulas comuns. Ou seja, o Atendimento Educacional Especializado deve estar disponível

¹⁵ Grifo nosso. Entenda-se a expressão “necessidades especiais” como uma identificação de todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) de acordo com os PCNs Adaptações Curriculares em Ação: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (BRASIL, MEC/SEESP, 2002).

em todas as etapas de ensino escolar (básico e superior), *na rede regular de ensino* (grifo nosso, segundo Fávero et al (2007).

Outra questão confusa estava relacionada à população alvo das políticas de inclusão, considerando sua ambiguidade. Nesse aspecto, a Declaração de Salamanca considera como público a ser atendido pelas políticas inclusivas

As crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, pp. 17-18).

O ponto de conflito se insere na questão das crianças com deficiência, tratadas como apenas uma entre tantas outras expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. Bueno (2008) destaca que, em nenhum momento, aparece no texto original desta Declaração o termo “educação especial” como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isto, fica evidente que o termo “necessidades educacionais especiais” abrange, com certeza, a população de pessoas com deficiência, mas não se restringe somente a ela.

Mesmo considerando que o verbete “necessidades educacionais especiais” abrange um grupo maior de pessoas¹⁶ que não são só as com deficiência e que a inclusão escolar parece ser tratada no conjunto das produções acadêmicas como política predominantemente restrita a esses sujeitos, considera-se necessário analisar e compreender a inclusão de um determinado grupo de pessoas, as com-deficiências visuais objetivando contribuir para explicitar como vem sendo realizado o trabalho pedagógico nas escolas regulares de Rio Branco-Acre, a partir desse processo de inclusão.

Além dessa fundamentação legal, outros acontecimentos sócio-educacionais foram igualmente responsáveis para que essas medidas fossem tomadas em Rio Branco,

¹⁶ No inciso I do artigo 5º, da Resolução CNE/CEB Nº 02/01, os educandos com necessidades educacionais especiais são os que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares (...) ligadas tanto às situações relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (item “b”) quanto aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas (item “a”).

ajudando, na concretização da política de inclusão desses educandos. Serve como exemplo o depoimento do pai de um aluno cego, colhido em uma entrevista informal, que nos permite compreender a luta que esse estudante teve que travar para ter o direito de estudar numa escola regular, no início da década de 1990, mesmo que a Constituição Federal de 1988 já lhe proporcionasse essa garantia.

Na época em que meu filho saiu do CEADV, que inclusive funcionava em uma salinha no próprio Colégio “X”, eu o matriculei nesta mesma escola na 5ª série. Inclusive ele fez avanço progressivo para ir pra esta série. Lá ele estudou. Fez a 5ª e a 6ª série. Quando foi pra ele estudar a 7ª série, foi que aconteceu a confusão, porque, de repente, todos os cegos queriam estudar naquela escola e foi aí que o Diretor se opôs. Para que meu filho não ficasse sem estudar, pois ele sempre teve opinião própria e o Colégio “X”, no início da década de 90, era referência em termos de disciplina e estudo... Na época eu era professor de Matemática da Escola Estadual do 2º Distrito “Y” e, como o Diretor dessa escola onde eu trabalhava era meu amigo, permitiu que meu filho ficasse sendo ouvinte nas aulas. E de repente a Secretaria Estadual de Educação pressionou para que o Diretor barrasse a entrada dele naquele estabelecimento de ensino. E aí fui procurar meus direitos constitucionais e, nesse momento, não estava mais sozinho nessa luta; ‘tinha’ um Promotor, cuja filha era cega..., mas, quando percebeu a repercussão que a história iria ter, ele recuou, com ‘vergonha’ de ser apontado por ter uma filha cega. E simplesmente sumiu com a menina! E o meu filho e eu ficamos sozinhos nessa luta, que já não tinha mais volta. Então foi preciso que o Governador da época, Romildo Magalhães, interviesse nessa situação, exigindo que a Secretaria de Educação tomasse uma posição firme a respeito da questão. (Pai de H)

Em síntese, constata-se, nesse depoimento, por sinal rico de possibilidades de análises, a importância da legislação na garantia de direitos individuais e sociais, sem a qual os indivíduos ficam desamparados e suas lutas redundam geralmente em fracasso de seus objetivos. Fica evidente que mudanças não acontecem sozinhas apenas com leis e decretos; elas necessitam que haja pessoas ou instituições interessadas para que ocorram como no caso aqui apresentado. O apoio do Governador e da Secretaria de Educação garantiu o direito desse estudante cego de matricular-se nessa escola, via mandado judicial. Portanto, não basta apenas existir a lei; ela precisa ser colocada em prática, e isso necessita de pessoas para fazê-lo, embora, embasados nela, é claro.

Outro aspecto a ser destacado é o reconhecimento pelos sujeitos sobre os direitos que a legislação lhes assegura. Também vale salientar a importância da família como participante na educação escolar de sua prole e, mais ainda, como incentivadora e elemento de apoio na conquista dos ideais de seus filhos. Nesse caso, em particular, a participação do genitor daquele educando foi decisiva para a conquista de seus objetivos.

A luta solitária de um estudante sem a visão e a de seu pai pela conquista do direito de continuar e concluir os estudos no ensino fundamental e médio, em uma escola regular, transformaram-se numa luta coletiva de outros seus semelhantes, encorajados, tanto pelo sucesso obtido por seu companheiro, quanto pela garantia de conquista de seus direitos, preconizados pela Constituição Federal de 88 e LDB em vigor.

A partir desse acontecimento e a segurança que a legislação ofereceu na conquista de direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, houve o desencadeamento de ações relacionadas à garantia desses indivíduos de estudarem numa escola regular junto com todos os outros sujeitos “sem deficiências”, em Rio Branco, e daí se estendendo para os demais municípios. Isto obrigou as escolas regulares e as especiais ou Centros, a empreenderem medidas de ajustes em seu funcionamento, organização e estruturas, a fim de atenderem às novas demandas, pelo ingresso desses estudantes nesses estabelecimentos de ensino.

Interessa aqui considerar esses acontecimentos como fatores dos quais resultou a gênese da inclusão em Rio Branco, no Acre, por meio dos quais as escolas regulares começaram a rever suas propostas de educação e perceber que necessitavam se modificar, física e pedagogicamente, para incluir educandos em situações de deficiência, ou seja, transformarem-se em escolas inclusivas.

Entretanto, para se falar em escolas inclusivas é conveniente esclarecer o seu significado. Para tanto, buscamos a contribuição de alguns estudiosos da inclusão, como Carvalho (2004), (2008) e outros, que nos auxiliaram nesse esclarecimento e possibilitaram o alcance da compreensão desejada acerca desse conceito.

Tomando como significado de escola o estabelecimento no qual estão professores, alunos e outras pessoas que lá trabalham, e o de inclusão como o ato de

inserir conjuntos de alunos em outros conjuntos já existentes, então, a função da escola seria o de introduzir nela, alunos que antes ficavam de fora. Porém, embora silogisticamente correta, esta conceituação é a mais reducionista que se poderia ter de escola e de inclusão.

Não é esse o entendimento que se tem. Acredita-se que a escola é muito mais que isso: ela é uma instituição social e, como tal, é uma unidade empenhada na concretização das metas educativas com base na filosofia da educação adotada. Sob este prisma, muito mais do que oferecer a instrução e o ensino de conteúdos, nela também se aprendem e se apreendem valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, compõem uma comunidade de aprendizagem.

Por outro lado, a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que simplesmente o aluno com deficiência ter presença física na sala de aula, é preciso, além disso, que seja assegurada e garantida a todos, qualquer que seja sua condição física, social, mental e sensorial, a participação ativa em todas as atividades escolares e do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, é necessário se tomar todas as precauções, ao se realizar trabalhos que envolvam o conceito de escola e de inclusão, para assim se evitar que as práticas de significações sobre a escola venham a adquirir o sentido tão somente de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, a fim de nele constarem. Como afirmam O'Brien e O'Brien (1999), citando Taylor (1992),

Incluir alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história.

Para Sergiovanni (1994) apud O'Brien e O'Brien (1999),

a comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os

professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade.

Esse sentido de comunidade é essencial para evitar o equívoco de se relacionar a inclusão tão somente à educação especial, ou a sujeitos com deficiência, porque historicamente tiveram sua escolarização separada, em ambientes segregados, restritivos, pois eram percebidos de forma negativa, como se fossem pessoas incapazes de aprender e suas dificuldades, consideradas como resultantes do que lhes “faltava”, do que têm “a menos” em relação a outros ditos normais. Como eles eram excluídos da escola regular¹⁷, a inclusão passou então, equivocadamente, a ser relacionada a essa área e a esses sujeitos.

Desse modo, compreende-se que a inclusão não se limita a somente inserir estudantes com deficiência, qualquer que seja ela, numa escola comum e distribuí-los pelas turmas do ensino regular como se fossem “figurantes” em uma peça teatral, pois isso, além de injusto, não corresponde ao que é proposto pelo paradigma da inclusão e tampouco contribui para o desenvolvimento pleno das potencialidades desses aprendizes.

Concordamos que é necessário que elas passem a integrar o conjunto de estudantes da escola regular, mas também entendemos que, para isso acontecer, é preciso que haja a reforma dessa escola que aí está, para que possa ensinar a todos sem exceção e sem discriminações. Todavia, não uma reforma pela metade que não abranja todos os aspectos inter-relacionados da escola como uma comunidade, mas uma reforma ampla que satisfaça todas as necessidades de todos os alunos, partindo do princípio de que *as boas escolas são boas escolas para todos os alunos* sem exceções, e a partir dele nortear suas ações, conforme esclarecem Schaffener e Buswell (1999).

Nessa perspectiva, a transformação das escolas como um todo, se torna imperativo, a fim de receber os alunos com deficiência nas turmas comuns, pois, geralmente essas transformações têm se restringido as adequações do espaço físico,

¹⁷ O significado do termo “regular” é encontrado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos): Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está ‘sublege’, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum (FÁVERO et al, 2007).

provavelmente por se tratar da forma mais rápida de execução, enquanto a mudança do fazer pedagógico é mais difícil, uma vez que envolvem mudanças de paradigmas e por isso é mais lento para acontecer.

Então, se a transformação das escolas se reduz apenas ao espaço físico, não significa inclusão, pois as mudanças se deram pela metade, e como nos coloca Schaffener e Buswell (1999), uma abordagem fragmentada da reforma da escola não satisfaz inteiramente às necessidades dos alunos. Citando Sapon-Shevin, destacam que:

A reforma abrangente da escola envolve dois componentes. O primeiro é uma visão firme da maneira como as escolas poderiam ou deveriam ser. A exigência primordial é conseguir imaginar as escolas de outra maneira – não-estratificadas pela capacidade, não-apegadas a um currículo fixo, bem equipado, com professores inovadores e engajados, bem-apoiados. Mas o segundo componente essencial de uma ampla reforma escolar, em oposição a uma inovação do programa ou a alguma improvisação da escola, é uma agenda compartilhada: o entendimento de que o *ajuste da escola a algumas crianças deve significar o ajuste da escola para todas as crianças* (grifo nosso) (SAPON-SHEVIN, 1995, p. 70).

Depreende-se da visão desses autores, com a qual concordamos, que, nesse caso, teríamos uma escola inclusiva, uma vez que os princípios da inclusão se aplicariam a *todos os alunos* e não somente aos alunos com deficiência ou sob risco. Na escola inclusiva, ninguém fica isolado, nem tampouco há concentração em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de estudantes.

Isso se constitui o enorme desafio que a escola regular deve enfrentar para se tornar uma escola inclusiva e de qualidade para todos, desde que atualmente, a partir da inclusão, somos estimulados a pensar na atenção à diversidade como uma nova forma de entender a educação, bem como constatar que estamos todos aprendendo de e na diversidade, parafraseando Carvalho (2008). Como afirma esta autora, qualquer trabalho de pesquisa sobre inclusão que se disponha a discutir como trabalhar na diversidade em sala de aula, precisa, primeiro, examinar o conceito sobre as diferenças.

Para essa tarefa, ela aponta como direção um caminho de mão dupla. O primeiro indo pela análise do conceito de diferença, trazendo a diversidade para o foco do pensar e repensar. A outra, pelo exame do trabalho pedagógico na diversidade, através da análise complexa da visão econômica, política e social sobre as diferenças,

sem o que não passa de uma construção retórica que não se encaixa nos entrelugares nos quais se encontram sujeitos com ou sem deficiências, sujeitos de diversas idades, gêneros, com diferentes subjetividades e identidades e pertencentes a grupos raciais e étnicos distintos (CARVALHO, 2008).

Seja qual for o caminho a ser percorrido, o conceito de diferenças estará na ordem da discussão, seja na ótica da diversidade, seja no viés do trabalho pedagógico, pois, ambos apontam as questões sobre as diferenças como um novo divisor na análise sobre a prática educativa, que vão além da diversidade.

2. 4- Inclusão, diversidade e diferença no contexto da educação inclusiva

Como base no que discutimos anteriormente, faremos um breve exame do conceito de diferença pela aplicação desse vocábulo às pessoas. Nesse aspecto, ele aparece como um conceito particularmente polissêmico e polifônico pelas inúmeras perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se fundamentam em alguns “marcadores” tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações, como explicita Carvalho (2008, p.14).

Nesse sentido, as diferenças precisam ser examinadas nos entrelugares das enunciações de distintos sujeitos. Essa posição aponta para novas perspectivas epistemológicas marcadas pelo hibridismo e pelas ambivalências entre os enunciados, libertando-se assim da perspectiva essencialista, a qual considera o conceito de diferença como uma tradução de seu sentido, como se fosse sempre o mesmo, independentemente de quem a conceitua e por que o faz.

No tocante às pessoas com deficiências, os enunciados sobre suas diferenças ganham distintos significados, a depender do contexto semiótico onde são produzidos. Nas salas de aulas, por exemplo, é a aprendizagem que vai servir como balizador de sua diferença, enquanto que em outros lugares, como numa empresa, seria a produtividade.

Feita essa breve reflexão sobre o conceito de diferença, parte-se agora para pensar na diversidade e no que ela representa como proposta para ressignificar a

educação, bem como para nosso aprendizado como educadores deste tempo, segundo Carvalho (2008). Então cabe perguntar, o que é diversidade?

Podemos dizer, de acordo com a valiosa contribuição de Fleuri (2006), que diversidade é uma integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos. Assim sendo, voltando à discussão para o conceito de diferença, Brah (2006) aponta quatro maneiras de conceituá-la: a) como experiência; b) como relação social; c) como subjetividade e d) como identidade. (fiz vários cortes nesse trecho e no que segue)

Como experiência, o conceito da diferença deve ser retirado do terreno do essencialismo e situá-lo no campo das vivências, lugar onde se estabelecem as relações entre os sujeitos e o contexto social e a partir da experiência - prática de significações, tanto simbólicas quanto expressivo-verbais “daquilo a que chamamos realidade” - os sujeitos se constroem. Nesse lugar, que é um espaço discursivo, as subjetividades diferentes são inscritas, aceitas ou rejeitadas, construindo-se a biografia de cada um.

A diferença como relação social, como no próprio enunciado do termo indica, é construída no interior de estruturas socioeconômicas e políticas de poder, por meio dos sistemas de significados e representações que são formados dentro dessas estruturas, gerando narrativas compartilhadas que constroem, no imaginário, identidades grupais. Dizendo de outro modo, a diferença não é percebida como um fato isolado, mas sim como fruto das relações sociais. Dentro dessa prerrogativa, vem carregada de valores, que, ao serem desrespeitados, produzem as diferenças.

Nesse aspecto, é importante lembrar que as pessoas em situação de deficiência sempre foram nomeadas, na literatura e em discursos populares, políticos e acadêmicos, sob a ótica da normalidade, como “anormais”. Esse discurso traz implícita uma relação de poder entre dominados e dominador. Dominados são os sujeitos com deficiências, porque são “doentes” e “anormais” e, dominadores os ditos normais.

Aliás, é essencial afirmar que binômios como normalidade/deficiência ou normalidade/anormalidade são os responsáveis por inúmeras outras oposições, igualmente binárias, tais como: igualdade/diferença; diversidade/homogeneidade, que nada mais fazem do que ocultar os entrelugares da polissemia dos termos e os interesses

a eles subjacentes, disfarçando o conceito de diferença e... da diferença dentro da diferença, segundo Carvalho (2008).

Como Joan Scott (1998) recomenda, é preciso se destruir as oposições binárias, chamando a atenção para a diferença dentro da diferença, camuflada sob o olhar do “ou isso ou aquilo”. Esta autora afirma que “a ‘mesmidade’ construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade” (SCOTT apud FLEURI, op. cit., 2006, p.500).

Essa posição indica que as relações sociais implicam, na prática, experiências, sem que se possam especificar suas particularidades nas vidas individuais de cada pessoa, mas reconhecendo que costumam deixar sequelas profundas na auto-estima e nas motivações dos sujeitos.

Diferença como subjetividade é outra forma de tratar a diferença, cujas reflexões a respeito têm sido discutidas do ponto de vista de diversos e complexos campos de estudo, sendo, no entanto, o mais comum o que contrapõe “vida objetiva” com a “vida subjetiva” de caráter individual e emocional, elucidando uma relação de reciprocidade entre o sujeito e o mundo.

Por isso “os processos de formação da subjetividade são, ao mesmo tempo, sociais e subjetivos e podem nos ajudar a entender os investimentos psíquicos que fazemos ao assumir posições específicas de sujeito e que são socialmente produzidos” (op. cit., p. 367).

Tratar da questão da diferença como identidade também é tratar da experiência, da subjetividade e das relações sociais, desde que as identidades são resultados desses fatores, ou seja, resultam das experiências culturalmente construídas em relações sociais. Para Brah (op.cit., p. 371),

As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo, as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas. De fato, a identidade pode ser entendida como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer

maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o “eu”.

A partir dessa afirmação, pode-se dizer que a identidade pode ser conceituada como o conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros. Enquanto a subjetividade permite dar sentido às nossas relações com o mundo, a identidade vai sendo construída pelas experiências. Daí se afirmar que a identidade é um processo que ocorre da e na subjetividade e por isso reproduz a dinamicidade do sujeito e do contexto.

Nessa condição, fica muito difícil se desfazer os efeitos das práticas discursivas que apresentam as diferenças das pessoas com deficiências como desqualificação, por maior que sejam os esforços para tal, pois elas não se emolduram num processo de identificação com o padrão aceito e valorizado como ideal.

Nesse ponto da análise, é impossível não se perceber a importância da linguagem, ou melhor, do discurso, para definição e determinação das práticas sociais no atendimento das necessidades da população. É por meio da linguagem, sobretudo, que o homem constrói sua identidade, sua consciência, e podem dar origem a suas ações, suas práticas. De acordo com Riviere (1985) citado por Freitas (1995, p. 98) a construção do sujeito e de sua consciência é em si mesma uma construção social, na medida em que a consciência é um contato social consigo mesmo para Vigotsky.

Sendo, portanto, a consciência humana produto da relação pensamento-linguagem, aí está, segundo esse psicólogo russo, a chave para compreender sua natureza. Para ele, as palavras têm um papel central no desenvolvimento do pensamento na evolução histórica da consciência como um todo. Mais ainda, a consciência é refletida na palavra como o sol se reflete na gota de água. *Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.* (VYGOTSKY, *apud* FREITAS, 1995).

Reforçando essa análise, Bakhtin compreendeu que a consciência individual reflete a lógica e a lei dos signos, isto é, a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (*apud*: Freitas, 1995). Porém, segundo o mesmo autor, as interações verbais são consideradas como produto social e todos os seus elementos resultam em uma coerência que não é uma consciência individual, mas uma consciência de classe (Ibidem, FREITAS, 1995).

Podemos compreender em Bourdieu (1998), que as condições materiais comandam, com efeito, não somente os lugares e os momentos da comunicação (determinando as chances de encontro e de comunicação através de mecanismos sociais de eliminação e de seleção), mas, também, a forma da comunicação por intermédio da estrutura da relação de produção na qual é engendrado o discurso (distribuição de autoridade entre locutores, da competência específica, etc.), o que permite a alguns imporem seus próprios produtos linguísticos e excluir os outros.

Voltando ao contexto da discussão anterior, esclarecido a compreensão sobre escola inclusiva, diferença e diversidade, é chegado o momento de refletir sobre a concepção de educação inclusiva. Nesse aspecto, verifica-se que no Brasil, e em Rio Branco-Acre, no âmbito da Educação Especial, exerceram influências diretas para a disposição da efetivação das ações de mudanças das escolas regulares, não só as diretrizes políticas e administrativas do governo brasileiro, pressionado pelos movimentos e organização dos próprios sujeitos com deficiências, ao reivindicarem direitos iguais de participação social e de educação, mas, também, da educação inclusiva, proposta pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia) nos anos 90 e secundada e fortalecida no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, pela Declaração de Salamanca, em 1994 (BRASÍLIA, 2000).

Porém essa ação política, em Rio Branco, mesmo já fundamentada nos ideais de educação para todos representado na Constituição Federal, inicialmente se volta para o atendimento desses educandos por meio da transformação das escolas especializadas em Centros, por entenderem que essa nova organização proporcionaria melhores condições de acolher as demandas de oferta e procura da educação especial por um número cada vez maior de pessoas com deficiência e assim cumprir com os princípios constitucionais do direito à igualdade (art. 5º), do direito de TODOS à educação (art. 205) e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I).

É assim que no dia 17 de outubro de 1995, o CEADV, cinco anos depois de sua transformação em Centro, inaugura na Rua Omar Sabino de Paula, nº 650, Bairro Estação Experimental, em Rio Branco, capital do Acre, sua sede própria, onde funciona até hoje, atendendo naquele ano a 42 alunos, em 10 salas de aulas, ganhando com isso

um espaço mais amplo e também ampliação do atendimento prestado aos educandos cegos¹⁸ e com baixa visão.

A atuação desse Centro se restringia, no entanto, naquele momento, a escolarização das pessoas cegas e com baixa visão, no âmbito do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Essa limitação às séries iniciais é possível se justificar sob dois ângulos: do ponto de vista dos recursos humanos, e do ponto de vista dos subsídios para organização e funcionamento de serviços educacionais para pessoas com deficiências visuais, editados pelo MEC, desde o tempo do CENESP, em 1984.

Do ponto de vista dos recursos humanos, entende-se que, no Acre, naquele ano (1995), essa era uma situação ainda bastante precária, posto que não se dispunha de pessoal qualificado em número suficiente para atender a essa demanda específica, ou seja, em séries mais adiantadas de 5ª a 8ª, por exemplo, mesmo que esse atendimento fosse oferecido no próprio Centro. E esse era um dos requisitos apontados nas orientações do MEC: “em uma escola especial¹⁹ todo corpo docente e técnico deverá possuir qualificação necessária para o desempenho de suas funções, acrescida de especialização na área de educação do portador de deficiência visual” (BRASIL, MEC/SEESP, 1995).

Essa carência era demandada tanto da ausência de oferta de cursos superiores na área da educação especial e da deficiência visual, em Rio Branco-Acre, quanto da própria forma de funcionamento e organização curricular destas séries, as quais devem partir sempre das mesmas prescrições legais e especificações definidas pelo MEC para a educação comum, bem como das garantias constitucionais previstas no artigo 208 (BRASIL/MEC/SEESP, 1995).

¹⁸ Deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita de instrução em Braille; a pessoa com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002). A definição clínica afirma como cego o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de 20 graus; como visão reduzida quem possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um visual entre 20 e 50 graus, e sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico nem com óculos convencionais (CARVALHO, 1994).

¹⁹ Escola Especial – Instituição especializada destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de necessidades especiais (BRASÍLIA, MEC/SEESP, 1995).

Enquanto nas séries iniciais apenas um professor atende a todas as áreas básicas disciplinares em que se organiza o currículo e as turmas desses alunos por séries, nas subseqüentes de 5ª a 8ª, cada disciplina é assumida por um docente formado na área específica da disciplina que irá ensinar.

Assim, a falta de docentes com formação e disposição para trabalhar com esses educandos em séries mais adiantadas desencorajou e tornou inviável essa oferta, ficando restrita às quatro primeiras séries, cujos docentes já detinham conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitiam interagir adequadamente e avaliar continuamente o progresso de seus alunos, *relacionando-o com sua própria ação de ensinar* (auto-avaliação) (op.cit. p. 23).

Do ponto de vista dos subsídios de organização e funcionamento dos serviços de atendimento educacional a pessoas com deficiências visuais, se reforçam os aspectos já apresentados e se aponta para o *princípio epistemológico da construção do real*, cujo enunciado indica para a necessidade de atender às aspirações e interesses dos “portadores” de necessidades especiais e à aplicação dos meios disponíveis. Nesse aspecto, entende-se que as condições conjunturais disponíveis naquele momento, para “construir o real”, não permitiu ir além do que foi desenvolvido.

Nesse processo de reconstrução dos momentos vividos pela educação dos sujeitos com deficiência visual, em Rio Branco, no Acre, cegos e com baixa visão, identificou-se que ela foi se configurando de acordo com os princípios e as concepções que orientavam as políticas educacionais no Brasil.

Dessa forma, de acordo com as relações que se estabelecem entre as práticas sociais e a educação, viu-se essa prática educativa sofrer a influência dos movimentos de *integração/segregação*, quando se organizou sob forma de classe especial (escola regular) e depois como escola especial (D. Bosco) e seu retorno como escola especial na estrutura de centro, CEADV, no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, e hoje no modelo da educação inclusiva.

De acordo com o movimento da *integração*, sob o qual se organizou seu início, a educação dos sujeitos com deficiências visuais em Rio Branco, proporcionou no mínimo a convivência pacífica no mesmo espaço comum, entre os alunos com e sem deficiências visuais. Sua efetivação, segundo Prieto,

“podia se dar pela oferta de um *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas (dimensão física), podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social) (2006, p. 38).

Com base nesse princípio, funcionou até a década de 1990, quando não só o conceito de integração, mas também, a dualidade das políticas educacionais que dividiam o sistema de ensino em educação especial e regular, e a resposta que esse sistema vinha dando ao fracasso escolar do qual eram vítimas grande parcela de estudantes que frequentavam a escola pública brasileira, além da segregação que sofriam os estudantes da escola especial passou a ser questionado, debate do qual nasce o modelo da *inclusão escolar* como forma de explicar o fenômeno da exclusão, resultante em grande parte desses fatores, sem que a escola tomasse consciência pela naturalidade como era encarado.

O termo inclusão, portanto, surgiu para explicar e justificar a exclusão social que vinha sendo praticada pela humanidade. Nesse sentido, respeitosamente parafraseando Magda Soares (2006), as palavras surgem para esclarecer algo novo, ou palavras velhas que se deseja dar novo significado. É assim que a palavra inclusão surge no âmbito das políticas sociais e no vocabulário educacional com a finalidade de reverter os malefícios de seu termo oposto, a exclusão. Torna-se, dessa maneira, na forma de a sociedade superar a marginalização ou a segregação de pessoas em ambientes separados dos demais.

Fazendo uma leitura psicanalítica do livro de José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*, Leny Magalhães Mrech (2001) destaca que essa obra interessa aos praticantes da Educação Especial/Educação Inclusiva e Psicanálise, porque Saramago faz uma leitura profunda sobre o que vem acontecendo na sociedade atual. Diz também que no livro ele revela o nosso ponto de ofuscamento maior. Esse ponto estaria na nossa falta de percepção provocada pelas imagens, que nos cegam. Nós não percebemos que elas não nos permitem ver o que acontece conosco.

Analogicamente, transportando essa análise para a Educação Inclusiva, percebemos que é isso que vem acontecendo com ela. A partir da prática da Educação Inclusiva, ocorreu nosso encontro com o real, com um aluno concreto, o sujeito com deficiência, causando a surpresa em nosso saber científico, ao não termos respostas adequadas diante de algo que emerge do registro do real.

Nas palavras de Mrech (2001, p. 118),

Como um foco de luz ela atrai todos os olhares, levando as pessoas a ficarem fascinadas por ela, pois, para os que a praticam não dá mais para olhar da mesma forma nem a Educação comum e nem a Educação Especial. Em suma há um lado da Educação Inclusiva no qual ela apresenta a emergência de um aspecto do real que revoluciona a Educação Contemporânea. Da mesma forma, pode-se dizer que há um novo olhar, emergindo do real, na maneira como a deficiência visual e o deficiente visual tem sido considerado.

Depreende-se dessa citação que hoje podemos crer que não é apenas a cegueira que é privilegiada. O olhar cego, os olhos que não veem o são igualmente. Atualmente, identifica-se a essência de um olhar novo, um olhar que é de outra ordem. Um olhar que não é apenas um cúmplice sintomático dos olhos normais. Um olhar que se torna livre dos olhos, mas que assim mesmo vê.

Diante de tudo que foi exposto, acreditamos que a base da Educação precisa ser repensada, ressignificada. Acredita-se que, a partir da Educação Inclusiva, um novo circuito de relações no qual o sujeito com suas necessidades educativas especiais seja o alvo e não mais a sua deficiência visual e os olhos que não veem.

A razão de se introduzir essa discussão breve, a respeito da obra de José Saramago, reside no ponto da relação que esta mantém com o objeto deste estudo: a **inclusão** de pessoas com deficiência visual, pois, segundo Mrech (2001, p. 123), ela acredita que tanto a Psicanálise quanto a Educação Inclusiva tenham respostas para evitar que se caia no engodo do modelo universalista dos seres humanos. Eles se transformam, assim como as culturas e sociedades às quais pertencem. Nesse sentido, o próprio processo educativo tem que ser constantemente revisto, para atender à emergência do registro do real.

Mas como podemos evitar que isso aconteça? De acordo com a ideia da mesma autora, é preciso evitar cair em comportamentos fossilizados: acreditar que o modo

como nós fomos ensinados é bom para os nossos alunos e será bom para os filhos dos nossos alunos. Agindo assim, nós excluimos os sujeitos – os nossos alunos - e ficamos com um modelo universal de ser humano. Um modelo que expulsa a individualidade pela implantação dos tipos e categorias.

Nesse exemplo, podemos perguntar: será que a categoria deficiência visual é capaz de dizer o que ocorre com cada sujeito cego, com cada sujeito que apresenta baixa visão? Será que essa categoria abarca a realidade de seu dia-a-dia? Segundo a Psicanálise, os sujeitos só poderão ser resgatados se forem tomados na ordem do um para um, isto é, se cada sujeito tiver a possibilidade de dizer qual é a *sua* realidade, de dar conta do *seu* desejo, o que acarreta que os sujeitos não possam mais ser submergidos no tonel geral daquilo que nós acreditamos que sejam os seres humanos (id. p. 124).

Em resumo, essa compreensão permite entender que este é um processo difícil, pois apenas alguns conseguem se constituir como sujeitos, o que apresenta outra faceta do problema. Ser sujeito não é seguir algo já dado, obtido a partir do biológico. É preciso que o sujeito construa sua realidade, para que ele possa estabelecer algum tipo de contato com os demais. Nas palavras de Mrech (2001,p. 124),

Ficar no plano do universal, da ameba, seguindo o que os outros fazem, não possibilita a passagem necessária para o sujeito realmente se constituir. Ele fazer uma passagem inicial que é a de se diferenciar do Outro, tecer a sua diferença, construir a sua maneira de pensar. (...) Um processo bastante incompleto, pois estes sujeitos sequer apresentam um nome, o que lhes possibilitaria adquirir alguma singularidade. Eles são reconhecidos a partir da sua função rotineira.

Concluindo, queremos dizer que assim se processaram os movimentos relacionados à proposta de inclusão de pessoas com deficiências visuais, em Rio Branco, trazendo implicações para o funcionamento das instituições escolares, comuns e especiais, não só quanto a sua organização didática quanto pedagógicas, que incidiu diretamente nas mudanças das práticas desenvolvidas pelas escolas e nas suas configurações, cuja discussão será analisada no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A INCLUSÃO E AS DEFICIÊNCIAS VISUAIS PARA OS SUJEITOS DO ESTUDO: DISCURSOS E PRÁTICAS

Nesta parte do trabalho, retomamos, por meio da análise dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, a discussão sobre a prática pedagógica da inclusão de pessoas com deficiência visual, iniciada nos capítulos anteriores. Para isso, inicialmente, a análise buscará identificar os fundamentos e as metodologias da inclusão usada pelas escolas investigadas para organizarem suas propostas educativas. Em seguida, a ênfase recairá sobre as mudanças, as reformas, o impacto e os desafios da prática pedagógica que a inclusão de alunos com deficiência visual (cego e com baixa visão) causou nas instituições escolares pesquisadas e na prática de ensino dos professores.

Por último, analisaremos o eixo norteador do modelo educativo e os aspectos pedagógicos e administrativos que são considerados na sua organização, bem como a visão de ensino inclusivo dos professores, os recursos didático-pedagógicos que são utilizados para ensinar a todos. Fechando o capítulo, analisaremos os dados relativos à preparação dos professores para trabalharem com a inclusão.

3.1 – Fundamentação legal e pressupostos da inclusão em Rio Branco

Para identificar em que se baseiam para propor o processo de educação inclusiva em Rio Branco, foi perguntado aos sujeitos do estudo, gestores e técnicos que trabalham nas quatro instituições investigadas, sobre os fundamentos e como foi tomada a decisão de incluir alunos com deficiências na escola, obtendo-se como resposta de uma das gestoras o seguinte:

[...] O que embasou mesmo pra gente a decisão de estar aceitando esses alunos na escola? (...) a criança tem direito de estar na escola... (...) a escola tem que abrir as portas para a criança, independente se ela tem alguma deficiência física ou não; e (...) quando do processo de revitalização da escola, nós solicitamos dos executores a adequação da escola para estar recebendo as crianças com alguma dificuldade (deficiência), que é a questão dos surdos, dos cegos, dos cadeirantes!

(...) A questão da necessidade de adequação da escola foi colocada no Projeto... pela equipe de Gestores e realizada pelo Governo do Estado e a questão de você estar capacitando esses profissionais (professores) que vão trabalhar com essas crianças, no caso dos surdos, de você ter um intérprete (de Libras), no caso dos cegos, você ter uma pessoa que vai auxiliar ou mesmo digitar as provas em forma de braile... (...) mas, acima de tudo, **a Constituição, a LDB...**, qualquer lei que você buscar que ampare a criança vai (...) dizer que ela tem direito, independente de (ela) ter alguma necessidade especial (ou não), de estar inserida na escola [...] (*Gestora N*).

Vários aspectos podem ser depreendidos desse depoimento, dentre eles o reconhecimento dos direitos de a criança com deficiência estudar numa escola comum, como também a obrigação de reforma na escola, para se adequar a esses novos educandos, além da necessidade da capacitação dos professores, dentre outros, que serão enfocados no decorrer desta análise. Mas o que interessa, de fato, no momento, é a análise dos pontos núcleos da questão.

Note-se que, aquela gestora realça como pontos centrais de sustentação da proposta de educação inclusiva, em primeiro lugar, a Constituição Federal, seguida da LDB, revelando a força política que tanto uma quanto a outra tiveram, no sentido de assegurar o direito dos alunos com deficiências de frequentarem a escola regular, na mesma sala de aula, junto com os demais alunos sem deficiência. Ao mesmo tempo, indica que reconhece que a escola regular é inadequada para receber essas crianças e que, portanto, se fazem imperativas as adaptações desse espaço para tal. Também assinala que as adequações não provêm de decisões da escola, mas das políticas desenvolvidas pelo Governo do Estado nesse sentido.

De modo diferente, mas dentro do mesmo embasamento, a fala de outra gestora corrobora que a legislação foi tomada como referencial para essa decisão, pois indica que, para receber os alunos com deficiência, a deliberação não partiu da escola, mas sim, de uma “imposição” da Secretaria de Educação, junto com outra assistência, uma vez que se entende que estes órgãos têm como princípio cumprir e fazer cumprir a lei:

Essa questão da inclusão dos alunos já veio diretamente da Secretaria de Educação junto com outros órgãos. E assim... Na escola realmente não houve nenhum curso, nada que fizesse o professor que trabalha com isso... Então, quando os alunos foram matriculados, aí começou o desafio. Os professores então começaram a estudar e pesquisar sobre

isso... Mas nos temas, é... É... Acompanhamento do pessoal da Secretaria em relação a esses alunos incluídos (Gestor O).

Nessa perspectiva, entende-se que uma instituição escolar pertencente a um sistema público de ensino não pode deixar de seguir os preceitos legais e normativos instituídos pela legislação que rege a educação, como é o caso da LDBEN nº 9.394/96, cujos princípios são enunciados no texto constitucional. Com essa legislação, portanto, iniciou-se, no Brasil, o compromisso de se criar os ideários da educação inclusiva, em que se defenda uma escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e que, em suas práticas pedagógicas, busque garantir a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz, segundo Carvalho (2005, p. 16).

Todavia, os discursos desses profissionais deixam claro que não houve a preparação das instituições escolares para se tornarem inclusivas, por parte da Secretaria de Educação e da própria gestão da escola. Essa segunda preleção reforça não só essa falta de preparo, já apontada pela gestora anterior, para atender a esses educandos, mas, também, revela que é a partir do momento em que essa instituição aceita o aluno com deficiência que as fragilidades pedagógicas, organizativas e didáticas se mostram. E é também a partir dela que se manifestam as reações dos professores quanto à busca de se organizarem para essa ação.

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se verificar que a equipe técnica evidencia, nas entrelinhas de seus discursos, que essa disposição de incluir alunos com deficiência, de modo geral, teve a influência dos preceitos legais na forma das políticas públicas de educação, como se pode extrair do depoimento a seguir:

Apenas recebemos. Esta é uma escola que *há muitos anos* (grifo nosso) recebe com tranquilidade estes alunos (Técnico X, Escola C).

A interpretação desse discurso conduz o entendimento para duas direções: uma linha sugere que, para receber os alunos com deficiência, não é feito nenhum movimento na perspectiva de modificação de sua prática pedagógica, para adequar-se à necessidade do educando. A outra aponta no sentido de que essa movimentação é desnecessária, em virtude de a instituição escolar se sentir preparada para recebê-los,

tendo em vista que isso já vem acontecendo com regularidade na escola e sem nenhum conflito.

Fica, no entanto, a interrogação: essa posição neutra da escola favorece ou não a aprendizagem de todos os alunos? Esse questionamento é feito porque essa atitude mostra que as diferenças individuais dos educandos não estão sendo consideradas, pois são colocados dentro de um mesmo padrão de homogeneidade, evidenciando a ideia da ausência de uma discussão ampla e profunda sobre o significado de inclusão, ou melhor, não há uma metodologia de como realizar esse processo, pela falta de clareza sobre as bases em que se assenta a educação inclusiva, pois esta deve se organizar levando em conta a diversidade, a diferença.

Para esse outro sujeito, a inclusão de alunos com deficiência não só é uma necessidade como proporciona uma socialização e troca de conhecimentos pela interação das diferenças.

Na necessidade de incluir o aluno no ensino regular, propiciar a socialização, o contato com a realidade da maioria dos alunos ditos “normais”. E também para que a troca de conhecimentos aconteça nesse processo de interação (Técnico T, Escola D).

Nesse discurso, não há como não perceber uma mensagem sutil de que a inclusão de pessoas com deficiência na escola é questão de direito, recomendado pela legislação em vigor no Brasil, mas, ao mesmo tempo, o autor reconhece que ela traz benefícios para ambos os lados, as pessoas com deficiência e sem deficiência, uma vez que permite aprendizados proporcionados pelo contato com as diferenças, o qual sem a inclusão não seria possibilitado.

Já para os dois sujeitos a seguir, a inclusão ou a educação inclusiva é fundamentalmente colaboração, parceria, pois se verifica que a escola não trabalha sozinha; ela conta com a ajuda de outros profissionais para realizar esse processo. É uma posição reveladora de que a escola deposita nessa parceria a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dessa proposta. E principalmente, como a fala do segundo sujeito indica, esse trabalho cooperativo envolve não só os técnicos do Ensino Especial como a experiência de outros docentes e da família, elementos que devem, sem dúvida, se constituir nos parceiros ideais para se obter maior sucesso na educação inclusiva.

Existe um profissional que faz uma parceria (Técnico Z, Escola C).

Nas orientações dos técnicos do Ensino Especial. No depoimento da família, na experiência de alguns colegas (Técnico V, Escola B).

Depreende-se desses depoimentos que a decisão de incluir alunos com deficiência em seus espaços educativos está respaldada em algo maior do que simplesmente a boa vontade de recebê-los, pois indica que são provenientes das influências de fatores externos à escola, no caso, as políticas educacionais emanadas da LDBEN e da Constituição Federal e outros documentos legais, como a Resolução CNE Nº 02/01, que, por sua vez, são fruto dos ideais neoliberais que influenciam e determinam as práticas sociais, dentre elas, a educação.

Destaca-se também a ênfase que é colocada na fala do Técnico “X”, no instante em que usa a expressão “muitos anos”, significando que a inclusão é uma prática bastante antiga. O que se sabe sobre ela, no Acre, entretanto, é que as primeiras experiências oficiais relacionadas a esse processo ocorrem nos últimos anos da década de 1990, após a promulgação da nova LDBEN nº 9.394/96, intensificando-se nos primeiros anos deste milênio, amparadas por outros documentos oficiais e legais, como o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala).

Pode-se verificar que, em termos, a inclusão não é uma prática antiga; ao contrário, ela é recente e não foi aceita de imediato. Demorou em se incorporar no ideário pedagógico dos educadores acreanos, observando-se que ainda hoje surgem resistências e dúvidas quanto a sua compreensão e aceitação. Porém, é importante enfatizar que esse caráter contemporâneo não invalida experiências isoladas de integração que se manifestaram na prática educativa da educação especial, confundidas por muitos, até hoje, com as da inclusão.

Bueno (2008, p. 46) reforça essa interpretação, ao afirmar que

Por outro lado, ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais

da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de educação especial, os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 90, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar.

Assim, fica estendida a força da expressão “muitos anos”, ao que se pode denominar de prática da integração que, por determinado tempo, foi o modelo de educação especial, surgido no final da década de 1960, como uma palavra de ordem para os que se interessavam e se envolviam com essa prática educativa, e que prevaleceu como norma organizativa do seu ensino, até o ano de 1994, momento em que a Declaração de Salamanca, Espanha, oficializa o termo inclusão. (Educação Especial EAD/FESP, RJ, 1998).

O fenômeno da inclusão chegou às escolas acreanas no discurso das políticas educacionais brasileiras e, como força de lei, minou qualquer reação contrária que pudesse se insurgir a essa política educacional. Nesse aspecto, destaca-se um fato marcante, já citado no capítulo anterior sobre o ingresso de um aluno cego na escola fundamental que antecede a promulgação da nova LDBEN, mas que teve o mérito de desencadear, no Acre, a discussão sobre o direito das pessoas cegas de estudarem numa sala de aula comum e mostrar a viabilidade desse processo, encorajando os pais de alunos com essa mesma deficiência a buscarem uma educação igualitária para seus filhos.

Esse exemplo pode se expressar no trecho do depoimento do pai desse aluno cego, retomado aqui como forma de lembrar o discurso e aproximar da memória o seu teor:

[...] E aí fui procurar meus direitos constitucionais e [...] (Pai de H)

O foco central da questão remete para a tese dos *direitos constitucionais* citados pelo pai do aluno, que lhe assegurou o acesso à educação com os sem deficiências, e naquilo que sua “inclusão” representou. Essa luta pelos direitos de estudar em uma sala de aula comum com os outros estudantes videntes e o alcance

desse objetivo foi possibilitada pelo amparo dos princípios constitucionais de 1988 (Arts. 5º. 205 e seguintes; 206, e 208, inc. V).

Com base nesses preceitos e princípios constitucionais, ficou defendido o direito desse estudante cego de ter acesso à escola regular, não podendo esta lhe recusar a matrícula sob o argumento de sua “diferença” não permitir. Se assim procedesse, estaria incorrendo em crime constitucional, desde que a Constituição garante a *todos (grifo nosso)* o direito à educação e ao acesso à escola. Com base nisso, a recusa de matrícula pela escola comum de estudantes, sob a alegação de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência delas fere os princípios constitucionais, portanto, é passível de punições de até quatro anos de reclusões para o diretor que assim proceder (Lei nº7. 853/89).

Todavia, não se pode deixar de reconhecer o favorecimento que a inserção desse aluno numa sala de aula comum, com currículo comum igual para todos os alunos proporcionou para sua aprendizagem. Segundo Falvey, Givner e Kimn (apud, STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 142) a inserção está implícita no significado da inclusão (KUNC, 1992). Isto é, para que ocorra uma aprendizagem autêntica, cada aluno deve adquirir a sensação de pertencer ao grupo, uma sensação de conexão. Foi o que aconteceu no caso citado anteriormente, cuja conquista desse aluno cego passou a ser referência nos diversos encontros e eventos promovidos pelos diferentes setores educacionais acreanos, não só pelos resultados alcançados, como também, pelo modo como ele conseguiu conquistar o direito de estudar em uma escola regular numa sala de aula comum, junto com todos os outros estudantes sem deficiência, mesmo antes de se instalar a política de inclusão no Acre.

Exemplo disso é o destaque feito pela Gestora “N”, quando respondeu à pergunta sobre a política de inclusão usada pela escola: seria uma prática de sua gestão ou já vinha acontecendo nas gestões anteriores?

Não! Ela já vem desde a época do... Desde a época do... Nós temos alunos com deficiência visual. Inclusive ele já trabalha na universidade. E ele era cego... Ele era não, na verdade ele ainda é, ele já tá... Houve um tempo que ele trabalhava na UFAC, eu não tenho notícia se ele ainda trabalha lá, que era o..., que ele já era da época do professor... Que era deficiente visual (Gestora N).

Quanto ao seu ingresso na escola regular, considera-se uma vitória, pois barreiras foram quebradas, tabus superados, principalmente pelo entendimento de que as pessoas cegas são capazes de aprender como todas as outras, apenas têm acesso à informação por outros canais que não são os visuais e, por isso, necessitam de recursos metodológicos, materiais e equipamentos adequados que facilitem esse processo. Sua fala revelou também que a deficiência visual não se constitui em impedimento para a pessoa viver e conviver com as demais no mesmo espaço comum.

Acima de tudo, a fala expressa a coragem e a luta pelos seus direitos e ideais, usando, sobretudo, o amparo legal como aliado nessa conquista. Isto é, esse aluno e seu pai souberam reivindicar o amparo constitucional, possibilitando-lhe a Educação Básica como condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento educacional e ingresso no ensino superior. Isso significa que a inclusão se tornou um recurso democrático valioso, pela igualdade de oportunidades que oferece para todos, pois

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidades de prepararem-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados da paz social (KARAGIANNIS, e STAINBACK & STAINIBACK, 1999).

Embora não tenha sido explicitada a relação educação-sociedade como fundamentos da inclusão, esse fator pôde ser percebido nos depoimentos a seguir, quando indicam outras fontes motivacionais como elementos balizadores dessa proposta.

3.1.1- A relação educação-sociedade

Além dos fundamentos legais destacados anteriormente, fica subentendido, nas entrelinhas de seus discursos, a relação educação-sociedade, na concepção que apresentam da escola como uma instituição com competência e autonomia para tomar suas próprias decisões e realizar suas tarefas básicas, cumprindo responsabilidades sociais e políticas externas a ela, conforme expresso em suas preleções a seguir.

A decisão de incluir alunos com deficiência partiu da equipe de gestores²⁰ (Gestor P).

Nessa primeira expressão, fica demonstrada a forte influência dos ideais sociais nas decisões da escola, mesmo que esses sujeitos acreditem que essas posições são frutos de suas próprias escolhas, independentemente de pertencerem a um sistema público de ensino regido por normas e leis gerais para todos.

Nesse outro depoimento, porém, fica claro que a disposição para incluir alunos com deficiência, em seu meio educativo, partiu da procura dos pais que queriam uma educação escolar para os filhos que não os segregasse em instituições, em nome de suas diferenças, mas, sim, que elas fossem respeitadas e servissem como parâmetros para sua educação.

Essa decisão foi tomada em decorrência da procura dos pais e de órgãos como o CAS e CEADV. E teve como motivação a necessidade de educação desses estudantes, e por percebermos as crianças de forma igual, respeitando suas diferenças (Gestor N).

Esse testemunho revela ainda que as próprias instituições especializadas (CAS – Centro de Atendimento aos Surdos – e CEADV) tiveram uma participação no processo de inclusão, conscientes das mudanças e dos desafios que a legislação vinha propondo para a educação de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Essa preocupação pode ser interpretada por dois vieses, embora, ambos signifiquem a inquietação com a educação desses alunos na escola regular. Por um, é a crença de que essas escolas são capazes de educar essas crianças e jovens junto com todos os outros sem deficiência. Por outro, elas são conduzidas pelo medo de que esses estudantes não consigam se adaptar nesse novo ambiente e sejam rejeitados, não conseguindo com isso aprender e sua inclusão se torne um fracasso.

²⁰ Equipe de gestores aqui se refere ao corpo técnico da escola e o diretor. Na atual estrutura do Sistema de Ensino Acreano, a escola é administrada por um Gestor Executivo, Gestor de Ensino e Gestor Pedagógico.

O mais importante nesse aspecto, todavia, é o de que a inclusão se fundamentou na necessidade de educação desses educandos, dentro de um novo modelo educativo, que não segrega, mas, acima de tudo, que vê os indivíduos com deficiência como pessoas iguais em suas diferenças. Enquanto aquele depoimento aponta que a decisão tomada pela escola para incluir pessoas com deficiência ocorreu pela influência dos pais e das instituições especializadas, esse outro expressa que esta é uma questão delicada que merece atenção e exige alguns cuidados, conforme se nota em sua fala a seguir.

Aqui em 'nossa' escola, esse processo ocorreu mediante a reunião com os pais desses alunos, expondo os cuidados necessários, e solicitando a equipe técnica do Ensino Especial para nos auxiliar. Hoje a escola possui uma sala de recursos (Técnico T, Escola D).

Cabe aqui uma análise dessa alocação, pois reforça posições anteriores de busca de parceiros com quem dividir as responsabilidades para realizar a educação inclusiva, dos pais dos alunos, e da equipe do Ensino Especial, por perceberem que a inclusão de estudantes com deficiência, no mesmo espaço da sala de aula, requer um trabalho de concretização das condições para consolidar a convivência e a aprendizagem de todos. Além disso, nessa atitude da escola fica clara a necessidade das interações entre a educação especial e os sistemas comuns de ensino, pelo reconhecimento do saber que esses profissionais detêm e com o qual podem auxiliar o professor da sala de aula comum a realizar um ensino inclusivo de melhor qualidade.

Uma das formas encontradas para isso, clara na fala desse sujeito, relaciona-se não só ao chamado dos pais para essa troca de informações, assim como, pela existência da sala de recursos como meio significativo de promover o atendimento educacional especializado recomendado pela legislação em vigor.

No discurso desse outro sujeito, extrai-se a interpretação de que a escola já tinha o conhecimento sobre a educação especial, ou seja, tinha experiência com a educação de pessoas com deficiência, e por isso, favoreceu para que a inclusão acontecesse de modo natural. Todavia, essa experiência não inviabiliza a necessidade de reflexão desse processo, cujo discurso indica que não houve na escola.

De forma espontânea, porque já tínhamos contatos anteriores (Técnico X, Escola C)

A análise do depoimento seguinte remete para a ideia de insegurança dessa instituição educativa, por isso precisa de apoio de outros profissionais como forma de ajudá-la sobre a educação de alunos nas situações de deficiência.

Com o acompanhamento da professora itinerante (Técnico V, Escola B).

No âmbito da relação educação-sociedade em análise, identifica-se a concepção de uma professora a qual revela que a prática pedagógica vem se transformando graças à forte influência alcançada pelos avanços tecnológicos da sociedade que adentra as escolas pelo uso da TV, vídeo, internet, etc. e possibilita aos professores e aos alunos imprimir uma nova dinâmica e um novo ritmo ao processo de ensino e de aprendizagem conforme o teor de sua fala, a seguir:

A cada dia as tecnologias estão evoluindo, não é? Coisas novas vêm surgindo e a educação!... Ela está evoluindo no mesmo ritmo, e até num ritmo mais acelerado do que o que esperávamos (Professora J).

Ao ler este depoimento, podemos refletir sobre a importância da tecnologia como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem inclusivo, considerando que elas trazem maiores probabilidades para o acesso do aluno com deficiência ao conhecimento, garantindo-lhe mais autonomia e independência em sala de aula e na escola, desde que devidamente utilizada. Nesse sentido, podemos depreender algumas interpretações expressas pela relação entre tecnologia-inclusão-prática de ensino introduzido na resposta da professora. A primeira traz à tona o reconhecimento dos direitos dos educandos com deficiências a uma educação num ambiente menos restritivo possível. Por este ângulo, as tecnologias na sala de aula permitem e asseguram-lhes o auxílio adequado, reduzindo expressivamente as restrições do meio em que ele esteja inserido.

Compreende-se, então, que esta maneira de entender a relação educação-sociedade, tendo por referência as tecnologias e não a inclusão, tenha deslocado o eixo

da questão da modernização da escola, pela incorporação dos recursos tecnológicos, para o significado da instrumentalização dos alunos pela informática, como forma de preparo para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Essa é uma questão muito séria, que precisa ser pensada, de acordo com Macedo (1997, p. 40), sobre a tecnologia educacional como artefato social, a ser considerado dialeticamente, em sua produção e em sua utilização.

Para funcionar de acordo com a posição acima exposta, obviamente a tecnologia educacional teria que ser entendida como corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas de ensino, incorpora todos os meios a seu alcance e responde à realização de fins, nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significação. A tecnologia educacional, assim como a didática, preocupa-se com as práticas de ensino, mas diferentemente dela inclui entre suas preocupações o exame das teorias da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos: a informática, hoje em primeiro lugar, o vídeo, a TV, o rádio, o áudio e os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes (LITWIN, 1993, p. 3; CARVALHO, 2001, p. 64-65, id. *ibid.*).

A inquietação percebida no depoimento da professora encontra sentido no conceito de tecnologia educacional exposto acima e serve para alertar sobre os aspectos relacionados a ela, compreendida como construção social, a qual deve, no processo de ensino-aprendizagem, estar compatível com o projeto curricular da escola, com as teorias da comunicação e com as necessidades dos alunos.

Para outra professora, no entanto, o uso do computador, por exemplo, pode ser um fator de preocupação, uma vez que, segundo a docente, prejudica a participação e o rendimento do aluno nas aulas:

[...]. (...) como é que ele está na aula de Química, não é? Aí eu disse para ela que ele tinha tirado uma nota... Ele não estava participando, não é? Eu sempre comento, não é? Ele não estava participando... Aí todos os professores reclamavam do (...)... Pegaram e tiraram o computador dele... Depois que tiraram o computador do (...), o (...) voltou a ser o que ele era, começou a participar das aulas... Você ficava prendendo ele... [...] (Professora L)

A análise desse depoimento comprova que não houve uma reflexão e um planejamento quanto ao uso desse equipamento na sala de aula, que fosse capaz de promover a acessibilidade do aluno ao conhecimento e à maneira correta de sua utilização, facilitando não só a aprendizagem, como o ensino da professora, por isso a contrariedade e desaprovação manifestada pela docente quanto ao rendimento e a participação do aluno nas aulas, atribuindo a esse recurso essa circunstância.

Essa situação revela que é preciso se discutir mais a respeito das contribuições que a tecnologia educacional traz para o processo didático, uma vez que aprender é um processo que envolve situações de interação e mediação de natureza cognitiva e social, de acordo com Dorneles (2007, p. 39), tendo as tecnologias um papel importante nesses processos, pois permitem aos alunos com deficiência, particularmente, aos com deficiência visual, quebrar barreiras não só sociais, mas também barreiras geográficas e de tempo, permitindo-lhe interagir com o mundo através da Internet (op. cit. p. 47).

Todas essas questões levantadas são para chamar a atenção que a inclusão escolar como produto ideológico tem suas raízes nos processos das relações sociais externas à escola, ou seja, é produzida por elas e nelas, “por formas históricas determinadas das relações sociais” (CHAUI, 1992, p. 31). Nesse sentido, entusiasmaram e originaram os padrões das ações sociais e das práticas educativas atuais.

Desse modo, o que se deseja demonstrar é que a inclusão que vem sendo praticada pelas instituições investigadas, para este estudo, é, por sua vez, influenciada pelos movimentos sociais pró-inclusão, emerso no exterior da escola, mas estendido a ela por meio das práticas pedagógicas como forma de resgatar o direito de todos por uma educação igualitária e de qualidade, sem discriminação, preconceito e exclusão e nisso as tecnologias exercem um papel importante.

Segundo Karagiannis e Stainback e Stainback (1999, p.27) “quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação”. Na sequência, a discussão se volta para outro ponto omitido na fala dos sujeitos investigados, que é a exclusão, mas que aparece sob a forma de “inclusão marginal” conforme veremos a seguir.

3. 1. 2 - A exclusão negada e a “inclusão marginal”

A análise se volta agora para um aspecto não evidenciado nas falas dos sujeitos interrogados: tanto nas entrevistas, quanto nos questionários não foi citado, por nenhum deles, o termo exclusão, deixando crer que esse fenômeno não fazia, ou não faz parte da prática educativa das escolas acreanas.

A ausência dessa expressão nos depoimentos pode ter diferentes significados. Tanto pode indicar que esses sujeitos não a consideram como um problema social que precisa ser eliminado das práticas sociais, ou que ela é vista como parte da “normalidade da sociedade” e, por isso, não incomoda, especialmente, quando essa exclusão está justificada nas diferenças dos indivíduos, sejam elas físicas, sensoriais, sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas, de raça, etnia, etc.

A experiência mostra que, no interior da instituição escolar acreana, o fenômeno da exclusão se fazia e se faz presente, não só pelos baixos índices de rendimento de boa parte dos estudantes, como pela acessibilidade dos educandos com deficiência que hoje, dentro do modelo de educação inclusiva, se manifesta como “inclusão marginal”, ou “inclusão exclusiva”, como os professores acreanos costumam se referir para expor situações como essa, por exemplo:

[...] então, sem querer ser repetitivo, mas já sendo, eu acho que tem que ser tomado cuidado, porque querendo ou não, esses alunos, eles são prejudicados, porque o professor da disciplina, ele não dá a atenção devida, porque, tipo: os professores eles não são capacitados pra aquele aluno surdo! Eu, por exemplo, quando estou em sala de aula, e eu tenho alunos surdos ou alunos com deficiência visual, querendo ou não, pra mim, é uma situação incômoda pelo fato de eu saber, ter noção de que eu não estou me fazendo entender o suficiente para aquele aluno, ele vai sair da minha aula com certo déficit, por quê? Porque eu não recebi a capacitação devida, pra lidar com aquele tipo de aluno, pra me fazer... Pra aquele tipo de aluno. Então eu acho que parte dessa **“inclusão exclusiva”** é justamente isso, a postura dos professores, e os professores do ensino regular, eles não estão capacitados para isso, ao contrário dos professores que trabalham com esse tipo de aluno, ele possui preparação (...), (grifo nosso); (Prof. H).

Dessa forma, não dá para negar que, particularmente no interior da escola, vem ocorrendo a “inclusão marginal”, como o depoimento acima mostra, pois os alunos cegos, ou com outras deficiências, embora façam parte da mesma turma, junto com os demais alunos sem deficiências, ficam isolados sem a atenção devida do professor, que se sente despreparado para ensinar-lhes, causando-lhes angústia e até incômodo, por ter certeza de que não está conseguindo ser entendido e, por isso, os alunos **vão** ficar com déficit de aprendizagem em sua disciplina.

No trecho a seguir, esses sujeitos da pesquisa reafirmam esse discurso, enfatizando a falta de capacitação para essa tarefa e destacam que esse é o motivo para a rejeição e o medo que a inclusão desses alunos vem provocando em seus sentimentos, indicando que essa capacitação deveria anteceder o processo de inclusão e não acontecer depois que os alunos já fazem parte de suas turmas; desse modo, ficam perdidos, sem saber o que fazer, ou como lidar com a situação:

[...] ele vai sair da minha aula, com certo déficit, por quê? Porque eu não recebi a capacitação devida, (...). [...] Então é assim: quando você não tem essa experiência, você rejeita... [...] (Professor H).
(...) Nós, professores, devíamos ser capacitados para que, quando o aluno com deficiência chegasse a nossa sala, você já estivesse preparado, não ter aquele medo de saber como é que vai lidar, o que é que vai falar. Isso tinha que vir antes pra gente não ter problemas, não é? (Professora J).

Esses fatores são os principais responsáveis, citados pelos educadores investigados, como aqueles que fazem com que um aluno com deficiência ao ser incluído nas escolas regulares sofra a chamada *inclusão marginal*, ou *inclusão exclusiva*, assim denominada por eles.

A inclusão marginal é uma forma de exclusão, na medida em que o aluno com deficiência não está fora da instituição escolar regular, fisicamente, mas está excluído de participar do seu processo educativo. Ou seja, ele consta das estatísticas da escola, dos seus livros de registros, entretanto, sua participação nas aulas, sua interação ou acesso ao conhecimento é limitado, pela ausência das condições que lhe possibilitem as aprendizagens necessárias ao seu progresso acadêmico e ao exercício de sua cidadania.

Analisando os dados do questionário entre os técnicos, a manifestação da “inclusão marginal” é percebida em seus depoimentos quando assim respondem a pergunta: como estão vendo o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular? São unânimes em afirmar que esse processo “*pode melhorar*”, fornecendo um indicador claro de que ele não vem ocorrendo de modo satisfatório.

O depoimento a seguir comprova que essa realidade da “inclusão marginal” vem sendo vivenciada pelos alunos com deficiência nas escolas regulares de Rio Branco-AC, ou seja, eles estão “incluídos”, mas sua participação no processo de ensino e aprendizagem é dificultada, por diferentes barreiras encontradas dentro da escola, sob as vestes da falta de preparo dessa escola e das diferenças dos alunos:

[...] eles não se sentem fazendo parte daquele grupo, então eu não sei até onde existe essa inclusão. É difícil lidar com isso, eu não consigo visualizar a questão de você fazer um paralelo, até onde, se ele tivesse numa sala de aula onde todos... Se apresentassem com o mesmo problema, (...). [...] Está assim... (...) eu vejo como uma forma benéfica! Só que eu acho que ele não está sendo feito da forma mais eficaz [...] (Professor H).

Observa-se que os professores têm uma compreensão de que a inclusão é benéfica, porém entendem que ela precisa aperfeiçoar-se. No entanto, não conseguem vislumbrar que sua participação nesse melhoramento é fundamental e que é, o professor que vai dar o tom das interações e da gestão da classe, que se inicia bem antes da execução de seu ensino, no planejamento.

Então, se o aluno fica de fora, isolado do processo de ensino-aprendizagem, mesmo estando presente na sala de aula, é porque essas participações não estão sendo previstas pelo professor. Essa ausência de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem de todos, entretanto, justifica-se como falha da formação docente, quer na graduação, quer na formação continuada, que será discutida na parte final deste capítulo.

Do modo como expressam em seus discursos, esses professores não se consideram como co-autores e atores dessa peça, a qual atribui como criação de inteira competência do sistema de ensino público ou das políticas públicas de educação e de sua formação, não vê o aluno como participante ativo desse ensino, com papel

igualmente relevante nessa peça em torno do qual gira todo o espetáculo, que deve ser escrito com ele e para ele.

Vista como parte da “normalidade da sociedade”, a exclusão não provoca a consciência moral ou política, como afirma Julien Freund (citado por XIBERRAS, 1993). E dessa forma não suscita o desejo de sua eliminação, ou extinção. Isto porque, as diferentes formas de manifestações da exclusão, tanto sob o aspecto físico, espacial, nos quais pessoas ou grupos de pessoas são segregados, ou nas suas formas simbólicas, sua prática está estreitamente relacionada com a questão das diferenças.

Essa posição de negação da exclusão pode sugerir que, estes sujeitos ou ignoram os movimentos sociais de crítica que têm se manifestado em vários cantos do mundo, contra a segregação social de qualquer natureza, ou não a consideram enquanto fenômeno presente na escola, porque veem o fracasso escolar como natural e intrínseco à prática pedagógica e às diferenças dos alunos, até reconhecem que ela ocorre dentro do processo de inclusão, mas não sabem como fazer para mudar isso.

[...] Eu também não sei te dizer qual forma é mais eficaz, só sei que do jeito que está acontecendo, ela não tá cumprindo com todos os objetivos desse método ‘disciplinar’ (Professor H).

Para Stainback & Stainback (1999, p. 21), a exclusão lança as sementes do descontentamento e da discriminação social. Sendo a educação uma questão de direitos humanos, qualquer indivíduo deve fazer parte das escolas e estas devem modificar seu funcionamento para incluir a todos. Outro aspecto levantado nesta pesquisa, no âmbito dos fundamentos da inclusão, foi quanto às metodologias usadas pelas escolas para realizá-la, que será discutida na sequência.

3. 1. 3 - Metodologias usadas para realizar a inclusão

Quanto à metodologia desenvolvida para o trabalho educativo na perspectiva da inclusão, mostra que o caminho percorrido por elas e as estratégias adotadas variam, mas mantêm pontos e ângulos comuns, para chegarem aos fins da educação inclusiva. O que se verifica é que essa metodologia teve um pressuposto embasando cada passo e

ação realizada pela escola no endereço dos objetivos pretendidos. Em todos os depoimentos, é apontado algum procedimento concretizado sob essa orientação, desde os mais simples, como aceitar a matrícula do aluno, aos mais complexos, que exigem intervenção nos aspectos organizacionais e pedagógicos, conforme se comprova nos discursos a seguir:

No início foi efetivada a matrícula normal com o acompanhamento de um professor Itinerante da Educação Especial. Depois a Equipe do D. Bosco visitou a escola, onde foram feitas orientações e palestras voltadas para o atendimento a essa clientela (Técnico U).

Nesse depoimento, como nos demais apresentados posteriormente, a estratégia usada para proceder à inclusão obedeceu a um programa comum: houve, invariavelmente, a realização da matrícula e, em seguida, a busca do apoio de quem sabia conhecer o trabalho educativo com pessoas com deficiência, como são os profissionais da educação especial, com os quais as escolas puderam contar nesse processo e receber a ajuda de que precisavam.

Nesse segundo discurso, porém, identifica-se uma característica diferenciada, não na forma, mas no conteúdo de como a inclusão ocorreu, dando um sentido de domínio desse conhecimento por parte da escola, ao colocar-se à disposição do professor para auxiliá-lo quando ele precisar, conforme está expresso:

Aceitar a matrícula e estar à disposição do professor para ajudá-lo no que for necessário (Técnico V).

Compreende-se que, no momento em que a escola assim se posiciona, admite a ideia de saber, de conhecedora do assunto, e com isso, fornece maior segurança para o professor em seu trabalho, pois este sabe que tem com quem contar, ou recorrer, se algo não sair a contento em sua ação didática com educandos com deficiência.

Nesses dois outros discursos, observa-se uma metodologia não muito diferente das demais escolas, porém, o ponto de ressalva está na forma de procedimentos. Na primeira, o método se resume ao acompanhamento do processo de inclusão por parte da equipe central de gestão da educação especial; e na segunda, esse processo se amplia

com a preocupação de atingir a comunidade escolar por meio de palestras informativas sobre o sentido da educação inclusiva, o que, aliás, deveria ser a metodologia apropriada para essa ação.

Acompanhamento do pessoal da Secretaria em relação a esses alunos incluídos (Gestora P).

Efetivamos a matrícula normal, em seguida recebemos visitas da equipe da Educação Especial. Depois uma palestra sobre educação inclusiva (Técnico T).

Nesse depoimento próximo, porém, destaca-se um dado novo acrescentado a essa metodologia, que é a destinação do notebook, CDs e de outros materiais não definidos ao aluno com deficiência visual, como forma de garantir-lhe a inclusão pelo acesso ao conhecimento proporcionado por essa ferramenta tecnológica já discutida anteriormente. Quanto a isso, é importante ressaltar dois pontos essenciais exarados dos termos “repassamos” e “acompanhamos”. Do termo “repassamos” obtém-se o sentido de transferência de algo de valor, sem que haja a preocupação com o uso que se fará com esse recurso, podendo ser negativo ou positivo, isso não importa.

Quanto à palavra “acompanhamos”, denota um significado que pode muito bem representar uma preocupação com o desenvolvimento do aluno e por isso esse profissional precisa estar atento ao que ocorre com ele. Mas, por outro lado, ela pode indicar uma ansiedade despreziosa com o que pode lhe acontecer, haja vista que a responsabilidade maior do sucesso ou do fracasso do aluno está nas mãos do professor itinerante.

Efetivação da inclusão do aluno com o acompanhamento da professora Itinerante. Repassamos para o aluno o notebook que a escola havia recebido na gestão anterior juntamente com alguns CDs e materiais destinados ao aluno. Acompanhamos juntamente com a professora Itinerante seu desenvolvimento (Técnico X).

No depoimento a seguir, verifica-se uma postura enfática quanto à segurança da escola no trabalho com a inclusão, dando a entender que ela não tem problemas, está segura no que faz, sabe o que está fazendo, porém não descarta a ideia de que eles estão

ocorrendo, mas, se isso acontece, não é por falha da escola, e, sim, como resultado da comunicação que não está atingindo a todos.

Esse fato merece ser refletido pela escola, desde que a comunicação é fator de sucesso em qualquer situação, especialmente, no caso da inclusão de pessoas com deficiências visuais, cujo acesso às informações do meio podem ser agravadas pelas restrições do ambiente onde o aluno está inserido.

A instituição não tem problema. O que falta é a comunicação.
(Técnico Z).

Na resposta da Gestora abaixo, entretanto, o destaque se volta para o uso de uma metodologia fundamentada em critérios organizativos das turmas, orientados, principalmente, para a facilitação do trabalho do professor com a classe toda, de modo que ninguém se sinta excluído. Essa preocupação provém, sobretudo, da consciência do grau de complexidade que a atividade pedagógica em si mesma apresenta, e que se torna ainda mais difícil na perspectiva da educação inclusiva se não forem considerados os fatores estruturais, os quais, sua falta implica na qualidade do ensino ministrado pelo professor em sala de aula.

Nesse aspecto, convém assinalar da fala da gestora um, que está na ordem da discussão sobre a educação inclusiva pela sua insistente recorrência nos debates em palestras, encontros e em outros eventos nacionais, estrangeiros, e nos discursos individuais ou de grupos de docentes, como o principal responsável pelos problemas que a inclusão vem enfrentando nesse século, que é a questão da capacitação dos professores para realizarem o ensino inclusivo.

Verifica-se que não é suficiente apenas se adotar medidas estruturais, que são necessárias, reconhecemos, mas que sozinhas não conseguem surtir os efeitos esperados na melhoria do trabalho docente, se essas não forem acompanhadas da capacitação desse profissional dentro da proposta de educação inclusiva.

Na verdade, ele vai ser inserido numa turma normal. Essa turma vai ter uma redução de número de alunos por sala, o que significa dizer que aquele profissional que vai dar aula, seja de qualquer disciplina naquela turma, vai ter de prestar uma atenção especial naquele aluno porque, de certa forma, ele vai ter mais... Não que ele vai ter mais

dificuldade, mas ele vai ter um pouco mais de trabalho para estar se adequando àquela situação, não é? Então, é a questão de estarem capacitando esses profissionais que vão trabalhar, lidar diretamente com essas turmas, onde estão inseridos esses alunos com necessidades especiais, ou deficientes? Não é? Porque, antigamente se chamava “portador de necessidades especiais”, agora já não se quer que se... Eu não... Pra mim isso é só uma nomenclatura! Pra gente, a gente olha pra eles e eles são iguais a todos os outros, a gente aqui na escola, não olha para uma turma e diz: Ah! Essa “turma dos alunos especiais”, essa turma é a “turma dos deficientes”, não..., essa turma é a “Cecília Meireles”, é turma!..., e a “Fiorentina” é a mesma coisa, a gente não tem essas coisas aqui dentro da escola não! (Gestora N).

O depoimento dessa gestora revela que possui o conhecimento sobre as normas e os aspectos pedagógicos que regulamentam a inclusão de alunos com deficiência nas turmas comuns. Expõe também sua atualização nas leituras a respeito da inclusão, ou da Educação Especial Inclusiva, ao se reportar às nomenclaturas com que os alunos com deficiências vêm sendo denominados, destacando que elas são o que menos vale, pois, o que importa de fato são as pessoas, da forma como elas são, com suas diferenças, individualidades e identidades, que todos são igualmente importantes e merecedores do respeito e da consideração de todos na escola.

Nesse sentido, no próximo eixo de questionamentos, se busca analisar quais foram as mudanças e reformas, as estratégias, além do impacto e os desafios que a inclusão de alunos com deficiência visual trouxe para a escola regular, na perspectiva de proporcionar-lhes oportunidades de acesso ao conhecimento, de permanência na escola, dela sair com competência e uma boa preparação para a vida.

3. 2 -Inclusão *versus* mudanças e reformas

Com a inclusão, os alunos com deficiências passam a fazer parte da educação comum, das escolas comuns, e isso traz a necessidade de reformas amplas e abrangentes, não só de seu espaço físico, acadêmico, mas também de sua organização e estrutura pedagógica, para se adequar às necessidades e peculiaridades específicas de todos os seus alunos e educar na perspectiva da educação inclusiva.

Diante disso, a questão formulada era: se, para incluir alunos com deficiência visual, a escola havia feito alguma reforma ou mudanças, e quais mudanças haviam sido

feitas? As respostas obtidas para a questão das duas gestoras, nas entrevistas e nos questionários, indicam que existe uma estreita relação entre esses dois conceitos e o da inclusão, conforme mostram seus depoimentos, embora revelem noções diferenciadas entre elas quanto ao conceito de mudança e de inclusão:

Foi feita a adequação dos espaços físicos, com certeza! No processo de revitalização da escola. Foi uma reivindicação da gente, como eu já te coloquei! Foram colocadas rampas para os cadeirantes. A questão da própria estrutura da sala de aula, quando você monta a turma, você tem que ter um número menor de alunos, você tem que ter um espaço adequado para os professores intérpretes, no caso dos alunos surdos. Para o aluno cego que vai estudar em braille, você tem que ter uma mesa adequada, não pode ser aquela só de bracinho, então, você tem que estar adequando os espaços, a estrutura da escola, pra estar recebendo estes alunos, **você não tem que estar adequando a cabeça das pessoas, você tem que estar dando as condições desse aluno estar bem dentro da escola, dele não se sentir excluído (dentro da escola) e dele não vir pra escola só por vir,** (grifo nosso) é muito importante isso daí também! (Gestora N).

Não foi feita nenhuma mudança, não! A diferença é que a gente tem uma pessoa que não é do quadro da escola pra acompanhar esses alunos. No caso, a Intérprete e a Itinerante que nós temos na escola. Porque, senão, não tinha o porquê da inclusão, não é? Se fizesse mudança... A inclusão não é isso, não é? Fazer diferente! (Gestora P).

Enquanto para uma gestora a inclusão significa mudanças e reforma da escola regular, no sentido de adequar o espaço físico e a estrutura pedagógica em novas bases organizativas para inserir alunos com deficiências; a outra revela um entendimento de que não é necessária a mudança, pois mudar não significa inclusão, embora em ambos os depoimentos esteja expresso o que as duas entendem sobre esse conceito e o que representa sua aplicação na prática.

O que cada uma entende sobre esse conceito, todavia, é que faz a diferença. Para a gestora “N”, a mudança não só está ligada à alteração do espaço físico e da estrutura pedagógica, mas é indispensável para o trabalho docente na perspectiva da inclusão. No entanto, sua compreensão indica reducionismos em seu entendimento, haja vista que não vê como necessidade a mudança de mentalidades para se trabalhar com a realidade da sala de aula, tão diversa e múltipla, como sempre foi, mas que agora é ressaltada pela proposta da inclusão.

Para que isso ocorra, é imperativo que se construa uma nova mentalidade inclusiva, na qual as diferenças do outro deixam de “ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos” (CARVALHO, 2008, p.14). Com as mentes dos indivíduos fechadas para acolher as diferenças, a diversidade na igualdade, nesse caso, não haverá inclusão, pois tudo não passará de um simples deslocamento dos estudantes com deficiências das escolas especiais para as escolas regulares, sem que suas diferenças sejam reconhecidas e percebidas como desafios onde as condições que lhes são oferecidas lhes possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao contrário, ficarão encobertas, aparecendo apenas o que está no seu exterior, ou nas categorias com que são classificados, rotulados, estigmatizados, ou seja, suas “deficiências”.

Assim sendo, vai existir apenas uma inserção física, ou uma *inclusão marginal*, pois o verdadeiro outro - que não está no diálogo que se constrói sobre categorizações classificatórias - não aparece, ficando oculta pelas visões binárias com que são rotulados, segundo critérios estatísticos, estruturais e funcionais ou na comparação com o tipo ideal, segundo as quais ele ganha a dimensão de “aprovado” ou “rejeitado”, incluído ou excluído (CARVALHO, 2004, p.44).

Para a gestora “P, o sentido da inclusão não é o de mudança. E se inclusão não é mudança, então, qualquer alteração que se faça no âmbito da escola ou de sua prática pedagógica representa discriminar e desrespeitar o direito à igualdade, ou seja, o direito de todos terem as mesmas oportunidades educacionais e condições de aprendizagem, porque todos são iguais. Nesse ponto, destaca-se o critério da homogeneidade usado pela escola como referência para a organização de sua prática educativa.

E dentro dessa forma organizativa, as diferenças dos alunos são consideradas destoantes do modelo idealizado, dele se desviando acentuadamente por suas características físicas, sensoriais, mentais e psíquicas. Por isso, dentro dessa concepção, as atividades são oferecidas da mesma forma, sem diversificação das respostas educativas, por temer a perda da qualidade do ensino oferecido, além do medo de ferir o valor da equidade, associado ao da igualdade de direitos.

No entanto, apesar de, no seu depoimento, essa gestora enfatizar que não foi feita nenhuma mudança na instituição para receber alunos com deficiências, mostra que

conta com o apoio de profissionais externos à escola que auxiliam no trabalho pedagógico com esses estudantes e isso, por si só, pressupõe uma mudança na medida em que essa ação altera a rotina diária do fazer pedagógico dos professores e da escola como um todo.

Mesmo que essa ajuda venha de fora da escola, implica na necessidade de um planejamento prévio, onde, no mínimo, sejam estabelecidos os dias e as horas em que esses profissionais estejam acompanhando os alunos nas suas necessidades básicas de aprendizagem, sem falar, no quê e no como fazer esse trabalho, o que exige um programa conjunto entre ambas as equipes: da escola e dos especialistas.

Essa ação, portanto, altera o funcionamento da prática pedagógica, seja no controle do tempo pela concessão de horário para que ocorram o contato e a interação entre os profissionais da escola e os da educação especial, seja pelos arranjos organizacionais para a realização das atividades com o aluno incluído. O problema, no entanto, está na forma como vem sendo desenvolvida essa ação em Rio Branco: geralmente, os profissionais da educação especial assumem a responsabilidade pela educação do aluno com deficiência, independentemente da equipe de educação regular, como tem sido observado constantemente. Ou seja, não há um trabalho cooperativo, planejado conjuntamente, entre os professores da educação especial e os da educação regular, no intuito de obterem melhores resultados com a educação desses estudantes, como deveria ser.

Essa afirmação pode ser comprovada pelas contradições das gestoras, reveladoras da falta de um trabalho partilhado e cooperativo entre equipes de educação especial e de educação regular. Embora em sua fala anterior a Gestora “P” tenha expressado que dispõe na escola de um professor intérprete e de um itinerante para acompanhar o trabalho pedagógico com os alunos surdos e com deficiências visuais, respectivamente, no questionário, entra em contradição com essa informação ao revelar que não teve nenhum tipo de ajuda para incluir esses estudantes.

Já a gestora “N”, afirma que contou com o apoio do Centro de Educação dos Surdos – CES – e do Centro de Educação do Deficiente Visual – CEADV, de professores “acompanhantes” (itinerantes) e intérpretes, embora não revele em quê e

como se deu essa ajuda. Verifica-se, então, em seu depoimento, que essa questão do trabalho cooperativo vem acontecendo na escola:

[...], e essa criança ela já vem tendo um acompanhamento, então quando eles vêm para serem inseridos na escola eles vêm... Eles fazem um acompanhamento... Eles vêm semanalmente, eles vêm quinzenalmente, eles vêm mensalmente saber da frequência dessa criança... Saber do desenvolvimento dessa criança, saber se você, por exemplo, na baixa visão, saber se você precisa de uma prova ampliada, eles te dão esse acompanhamento, esse suporte se a escola não tem esse suporte [...] (Gestora N)

Nesse discurso, constata-se que há, sim, um cronograma de visitas sistematizadas, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento e o desempenho do aluno e de realizar as adaptações do material que atenda a sua necessidade, no entanto, ele não esclarece sobre o planejamento integrado entre esses profissionais externos, a escola e o professor, que permita observar o intercâmbio entre eles. Em outras palavras, o acompanhamento se reduz exclusivamente para o aluno, o que não deixa de ser importante, porém o professor da sala de aula em que esse estudante está incluído também precisa da ajuda e do apoio para esse trabalho, que é novo para ele.

A dificuldade de estabelecer esse comportamento de trabalho em equipe deve-se a uma percepção do sistema escolar dividido em duas estruturas paralelas: uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais - como sempre funcionou na prática educativa brasileira -, em vez de um sistema escolar como um *todo unificado*. Trabalhando isolados, as chances de oportunidades para uma interação cooperativa entre esses profissionais quase nunca aparecem.

Essa forma de organização impede que se dissemine a crença de que essa unificação é desejável, possível e acaba se refletindo em palavras e ações nos trabalhos das equipes com os alunos com e sem deficiências. Nesse modelo organizacional, se criam equipes pedagógicas distintas, reforçando a fragmentação e dificultando a promoção de uma mudança que passa a ser temida e vista como algo desconfortável e como uma enorme provocação administrativa e pedagógica. Chegar a esse entendimento de sistema unificado, entretanto, é um desafio que precisa ser superado dentro desse novo paradigma educacional.

Os exemplos a seguir evidenciam bem essa dificuldade:

(...) No meu caso, pra..., num caso desses, pra mim foi mais dificultoso pelo fato de que a pessoa que acompanhava esses alunos ela não estava presente integralmente na sala. Ela vinha a cada duas semanas pra saber como estava o rendimento dos alunos naquele período... Ai..., tipo o acompanhamento que eles recebiam era no CEADV, acho que eles levaram o conteúdo pra lá e lá eles reviam aquilo que eles tinham dúvida, mas as dúvidas que eles levavam eram dúvidas que eles chegavam lá voltavam ainda maiores... Entendeu? Então, eu acho que esse trabalho é aquela coisa separada... Eu acho que, se é para incluir, então 'a gente' tem que todo mundo trabalhar junto, não é eu trabalhar num espaço, o pessoal do CEADV trabalhar em outro espaço e falando línguas diferentes, não! Eu acho que tem que ser uma coisa unificada (...). (Professor H).

(...) É o CEADV, não é? Que dá apoio! O CEADV nunca me procurou, nunca me forneceu material nenhum por sinal. Então fica um pouco de falha do CEADV. Eu sei que o CEADV tem professores itinerantes pra tá acompanhando esses alunos, quando o aluno não ia bem, não tinha rendimento, tinha professor itinerante, eu não sei se é por que ela não precisou, ela está indo bem, então eu acredito que seja por isso que não tenha vindo, não é? Porque o ano passado ela tinha uma professora itinerante que sempre 'tava' vindo, mas acredito até que seja por conta de ela 'tá' se saindo bem. (Professora J).

Conforme se pode perceber, há uma total desarticulação entre o trabalho realizado pelos profissionais especializados e os professores dos alunos com deficiências incluídos em suas turmas. Não há um planejamento coeso, por meio do qual, e no qual, fiquem definidos as competências e as finalidades de cada profissional envolvido com a educação desses educandos e, muito menos, sobre a natureza desse acompanhamento, do como e do quê será constituído essa prática. Daí, portanto, a desaprovação e a contrariedade dos professores, reveladas em suas falas quanto a essa ação.

Reconhece-se que o ensino inclusivo não pode ocorrer de forma espontânea ou como algo pronto e acabado. Contrariamente, ele é um processo e como tal deve ser construído a cada dia como um objetivo rumo ao qual todos os sistemas escolares devem seguir. As mudanças que precisam acontecer para a realização do ensino inclusivo não devem ser entendidas apenas como pré-requisitos, mas também como co-

requisitos. Como afirma Sage (1999, p. 129), “não podemos esperar, antecipadamente, ter todos os componentes em seus lugares. Algumas coisas terão que vir com o tempo”.

Olhando para as respostas dos técnicos, pode-se ter uma noção clara sobre essa questão, ao se perceber que suas réplicas confirmam a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre o real significado da educação inclusiva, no momento em que caracterizam a reforma das escolas como, “incompletas” (02), “inadequadas” (01), “insuficiente” (01) e “boa” (01). Note-se que apenas um desses profissionais considera boas as mudanças efetivadas pela escola para incluir os alunos especiais.

Merece então refletir nesse fato que, na compreensão desses sujeitos, as escolas precisam ser comunidades mais acolhedoras, proporcionando mudanças na sua cultura, que vá além do desenvolvimento de um currículo de habilidades sociais, ou de um profissional disponível na escola que auxilie os estudantes a enfrentar os problemas quando estes surgirem. Para que a reforma das escolas obtenha sucesso, estas devem tornar-se claramente sociedades afáveis, onde todos os alunos se sintam valorizados, seguros, unidos e apoiados.

Quando isso não ocorre, ou melhor, quando esta característica da comunidade é negligenciada, ou subestimada sua importância, os discentes com deficiências continuam a ser segregados e as escolas não conseguem atingir seus objetivos como escola para todos, ou escolas inclusivas. Por isso, compreende-se que as respostas desses sujeitos estejam majoritariamente revelando sua desaprovação quanto às mudanças materializadas, indicando que elas não estão atingindo, concretamente, os alunos com deficiências, os quais estão ficando à deriva, sem o apoio e a segurança de que necessitam para se sentirem acolhidos e como partes da comunidade escolar.

Entre esses sujeitos, ficou patente o entendimento de que, na atual política de educação, o movimento da inclusão de alunos com deficiências implica em mudanças estruturais, organizativas e pedagógicas para incluir a todos indistintamente. Para quatro desses sujeitos houve a anuência plena favorável a essas ações reformistas, enquanto um deles disse simplesmente que concorda.

Essa disposição pode indicar que faz restrições a algumas obras de modificações do ambiente escolar realizadas, fazendo crer que esse processo poderia ser ampliado ou melhorado. Tanto é assim que, na questão destinada para a caracterização

das mudanças praticadas pela escola regular para receber os alunos com deficiência, esse sujeito a identifica como “insuficientes”.

Embora os demais sujeitos dessa fração escolar tenham se posicionado com um grau elevado de aquiescência a essas mudanças, apenas um as caracteriza como boas, os outros três as vêem como incompletas (02) ou inadequadas (01) revelando que, na sua maioria, as transformações promovidas não são corretas e apropriadas para os alunos com deficiências. Logo, ou suas avaliações se remetem na primeira questão exclusivamente à política educacional em nível macro, não incluindo aí, o âmbito da escola, identificada como micro sistema, ou simplesmente esses sujeitos discordam em suas posições.

Essas maneiras divergentes patenteiam que não houve clareza quanto às concepções de inclusão, de mudança e de reforma, sobretudo, que não houve um planejamento orientador que indicasse os tipos de mudanças requeridas por esse novo paradigma educacional, pois não pode haver inclusão escolar dentro de uma velha matriz de escola, de ensino e de educação, sem que ocorra a modificação desse espaço.

Para os **professores**, essa é uma questão muito mais complexa, pois as mudanças são requeridas na forma de ensinar a turma toda, sem exceção, para o que é necessária uma capacitação que eles reclamam não possuir. Essa insegurança didática é revelada quando indicam que não sabem como proceder, se sentem como se estivessem pisando em ovos, onde, a qualquer momento, um passo mal posicionado pode quebrar tudo e provocar estragos irreparáveis.

Observa-se confusão e conflitos didáticos, quanto a saber, se sua maneira de ensinar deve ser modificada em novas bases, as quais desconhecem, ou permanecer com a orientação que sempre tiveram para realizar sua ação pedagógica. Em síntese, o depoimento do professor “H” mostra que há a necessidade de entender o conceito de diferença, de diversidade e, a partir dele, organizar suas atividades didáticas como primeiro passo na direção de um ensino inclusivo.

Outro aspecto denotado nesse depoimento é quanto à responsabilidade no desenvolvimento do potencial do aluno, o qual coloca na ação do profissional externo que o acompanha, tirando de si esse compromisso. Mesmo assim, o professor mostra que tem consciência de que é necessário modificar sua prática, de introduzir mudanças,

principalmente na adaptação de recursos que venham a favorecer a aprendizagem do aluno. Só não sabe como fazer, por isso precisa de ajuda e apoio que lhe dê suporte para realizar as mudanças necessárias em sua prática de ensino.

Esse docente introduz, em seu discurso, uma questão não menos importante na ação didática, sobre a interação professor-aluno em sala de aula, que tem sido negligenciada nos últimos tempos, mas que precisa ser retomada, nas discussões sobre a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, como algo de valor nesse processo, de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos: a forma como o professor vê o discente e suas diferenças, e vice-versa, a forma como o aluno interpreta as atitudes do professor com relação a ele e como o professor reflete sobre o que o estudante pensa sobre suas ações.

Além disso, seu depoimento reforça a compreensão de que esse é um trabalho que não pode fazer sozinho e, sem capacitação, por oposição, ele é essencialmente cooperativo e requer conhecimento para realizá-lo conforme se expressa.

Isso é complicado! Porque, querendo ou não, você coloca o potencial, o desenvolvimento dos alunos que apresentam esse tipo de problemas nas mãos das pessoas que o acompanham. Você dá sua aula normalmente. Quando a ‘gente’ entra na sala, a orientação que a ‘gente’ tem como professor é a de que você vai entrar em sala de aula e vai dar sua aula da forma mais natural possível. Você não vai deixar de atender os alunos que apresentam esse tipo de problema, mas você vai encarar da maneira mais natural possível, por quê? Porque se tu voltar a tua atenção exclusivamente para esses alunos, eles vão se sentir inferiorizados - ‘Ah! o professor tá dando atenção pra mim porque talvez eu seja menos que os outros alunos’. Então, tentar encarar de forma bem discreta, de forma bem sutil. Tu dar atenção necessária aquele aluno! De fato é difícil conciliar isso... É muito complicado porque aí entra a questão da capacitação que eu ‘tava’ te falando, professor que não tem o “dom” da disciplina, ou que não tem capacitação tem dificuldade de realizar esse trabalho, ou ele ‘larga mão’, vai ‘engata’ lá a quarta marcha dele e vai. O acompanhante, o intérprete ou... É... Itinerante! Ele realiza o trabalho dele e depois te passa alguma coisa que tu possa vir a fazer, ou então o trabalho não rende, que o único cuidado que a gente tinha, pelo menos eu tinha, era já de imprimir a prova com letra do tamanho suficiente pra que eles pudessem ler sozinhos sem precisar de uma pessoa para acompanhá-los (Professor H).

Para essa outra professora, embora essa seja uma experiência nova, ela tem proporcionado a busca de inovar suas práticas pedagógicas e reconhecer a capacidade

que esses estudantes com deficiências têm de aprender, conforme seu depoimento revela:

[...] está sendo pra mim muito novo! Mas está sendo muito significativo pra mim porque eu estou aprendendo, eu estou buscando maneiras de trazer pra ela conteúdo, um dia eu tenho que trazer um cartaz , não é? Que a gente já usa, mas como uma forma de melhorar a visão pra ela, a gente procura sempre estar mudando, não é? Sempre procurando, indagando pra ver se ela realmente me entendeu, fazendo as coisas passo a passo (Professora J).

Verifica-se, a partir desses depoimentos, que a inclusão desses alunos nas salas de aulas está impondo aos professores uma busca de inovação e diversificação metodológica que, sem dúvida, traz benefícios para todos, melhorando a dinâmica das aulas e proporcionando aprendizagens mútuas. E o mais importante é que essa variação didática se faz usando velhas técnicas de ensino, como o uso de cartaz, voltado para a necessidade do aluno, na intenção de melhorar as condições de acesso desses educandos ao conhecimento.

Entretanto, para que a inclusão transforme as escolas em comunidades inclusivas, a responsabilidade é de todos. Cada membro envolvido com a escola tem um papel importante a desempenhar, é digno da comunidade e contribui para o grupo. Nessa perspectiva, o envolvimento ajuda a estimular a auto-estima, o orgulho pelas realizações e o respeito mútuo. Assim sendo, procurou-se investigar qual a concepção de inclusão e de mudança e o papel dos gestores e técnicos como facilitadores, ou não, das necessárias transformações para as escolas tornarem-se escolas inclusivas. Nesse sentido, identificou-se que, para essas mudanças acontecerem, envolviam diferentes níveis de gestão, conforme será analisado na sequência.

3. 2. 1 – Concepções de inclusão e de mudança e influência dos gestores e técnicos das escolas

Quando perguntados nos questionários sobre o papel que cada um desempenhou na tomada de decisão da escola para incluir alunos com deficiências, suas respostas indicaram, no caso da Gestora “N”, que essa função foi o de mediar esse processo:

Nossa escola tem uma visão democrática de ensino, e então entendemos que não importa a função que você exerça, sua opinião e decisões são importantes. Então foi uma decisão importante da escola, e é óbvio que eu como gestora fui à mediadora dessa inserção (Gestora N).

Essa posição é reafirmada na entrevista, relacionada à pergunta sobre: qual a influência da gestão na qualidade do ensino, dentro da sala de aula? Ela responde que é fundamental a ponto de se constituir no espelho sobre o qual a imagem da escola é refletida como a sua própria imagem. Compara seu papel ao de um maestro do qual depende o sucesso da orquestra.

Total! O Gestor, ele é peça fundamental! Ele é a cara da escola, ele é o Maestro! [...] Você tem que ser a figura que transmita carinho, afeição, segurança e basicamente, transmitir respeito! [...] A figura do gestor, sem sombra de dúvida é a peça fundamental dentro da escola, eu diria assim! Mas, quando eu digo a figura de gestor, sempre digo eu e minha equipe gestora; eu nunca me vejo sozinha nessa função, eu sempre me vejo com a minha Coordenadora de Ensino, Coordenadora Administrativa e com os meus Coordenadores Pedagógicos. Eu nunca falo eu, “N”. Eu sempre falo minha equipe, nós somos a cara da escola. [...] (Gestora N).

Já a Gestora “P” respondeu de forma lacônica, que seu papel se restringiu a “aceitar e aprender a lidar com as diferenças”. Atribui a responsabilidade do sucesso do aluno com deficiência na sala de aula exclusivamente aos intérpretes e aos professores que acompanham esses estudantes, descartando sua participação nesse trabalho.

Não. Porque existe a intérprete e os professores que ficam direto com eles na sala de aula (Gestora P).

Essa opinião, no entanto, não é compartilhada pela gestora ‘N’, cuja resposta indica que seu papel e de sua equipe é de suma importância para a concretização das estratégias de facilitação das práticas inclusivas:

Sim! Como citado anteriormente, o Gestor tem essa função de mediador, então, sim! É de suma importância a atuação da equipe gestora na inclusão (Gestora N)

Esses depoimentos indicam divergências quanto ao papel do diretor, no reconhecimento de sua responsabilidade em definir os objetivos da escola e de garantir a tomada de decisões como peças fundamentais no enfrentamento dos desafios da inclusão, garantindo e proporcionando os apoios às interações e aos processos que devem se compatibilizar com a filosofia da escola.

O teor desses discursos indica vieses de interpretações em pelo menos dois aspectos inter-relacionados. O primeiro mostra que o papel do gestor tem valor para as mudanças que se deseja programar na escola, seja um papel ativo (gestora N), seja um papel passivo (gestora P), não importa. O que influi mesmo é a crença naquilo que sua função pode representar no processo de mudança e na qualidade de sua participação para as determinações que serão tomadas.

O segundo aspecto está ligado aos princípios que orientam a gestão e que, por outro lado, está relacionado aos embasamentos que sustentam a compreensão sobre o papel de Gestor. Nesse fato, tanto pode ser o de um líder forte e democrático, que garanta a participação de todos os segmentos da escola na tomada de decisões, reconhecendo, entretanto, sua responsabilidade na definição dos objetivos e da missão da escola, como pode ser a de um líder autocrático, que baseia suas resoluções no amparo da lei, como forma de justificar e banir as reações contrárias que surgem no contexto das mudanças.

No episódio da gestora “N”, fica claro em seu discurso que o processo de deliberações concretizado para incluir alunos com deficiência na escola parte de uma metodologia calcada em princípios democráticos, pois como ela mesma expressou, seu papel foi o de “mediadora” nesse processo. Essa posição indica que houve a participação da escola ou pelo menos parte dela nesse processo deliberativo; não foi uma decisão tomada de forma autoritária e individual.

Por oposição, o comportamento da gestora “P” mostra que não houve esse procedimento na escola, pois, como ela expressa, essa decisão de incluir alunos com deficiência veio da Secretaria de Educação do Estado. Seu papel foi o de acatar as ordens emanadas por esse órgão gestor, de forma passiva, e submeter-se aos desejos de mudanças propostas por esses setores. Revela uma atitude, em que só resta dessa ação,

um aprendizado de como *lidar com as diferenças* o que já é muito significativo para o processo de inclusão e da educação inclusiva, reconhece-se.

Nesse sentido, por meio dessas posições divergentes, essas duas gestoras expressam suas crenças e concepções na educação inclusiva, mostrando que, muitas vezes, o sucesso da inclusão ou de todos os estudantes depende das providências que o (a) gestor (a) toma, e nas atitudes firmes e resolutas que adotam, quando surgem os desafios, apoiando todos os alunos.

Quando a posição de um diretor transmite ambivalência com relação às políticas de inclusão e de defesa de cada estudante, os membros de sua equipe também irão vacilar e o ensino inclusivo não alcançará o sucesso desejado. Dessa forma, o papel do dirigente de uma instituição, seja em qualquer nível – do escolar central, da escola e de cada turma – para provocar a mudança necessária do sistema, deve ser essencialmente o papel de facilitação. Como afirma Sage (apud STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 135),

A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

Os sujeitos **técnicos**, ao contrário dos gestores, majoritariamente concordam que sua atuação é importante para o sucesso do aluno na sala de aula. Dos cinco que responderam ao questionário, apenas um se omitiu na questão. Os demais responderam afirmativamente, justificando que:

Estamos sempre estimulando as pessoas a terem uma postura melhor diante dos portadores de deficiências (Técnico R).

Todos os alunos portadores de necessidades especiais merecem atenção, respeito, dedicação e comprometimento para o desenvolvimento durante sua vida escolar (Técnico S).

Todos os alunos são alvos da nossa atenção, o aluno com deficiência, mais ainda! Com certeza, os trabalhos que realizamos com os professores influenciam o desenvolvimento desses alunos (Técnico T).

Sim (Técnico U).

O que se pode dizer desses depoimentos que não revelem o óbvio? Em primeiro lugar, cabe destacar que esses profissionais possuem um nível de consciência elevada sobre a importância de seus papéis na contribuição da melhoria da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, deixam claro que seu desempenho nesse processo de inclusão se volta especificamente para que surja na escola o grau de acordo e de respeito pela diferença dos alunos com deficiência.

Nessa lógica, suas atuações se prenderiam principalmente na promoção de ações, visando garantir que esses alunos sejam valorizados e respeitados em suas diferenças e recebam uma educação de qualidade e de fato democrática, alcançando assim, seu pleno desenvolvimento.

Em segundo lugar, mostram que reconhecem o valor da inclusão como um processo democrático de igualdade de direitos, no qual a discriminação de pessoas por suas diferenças, sejam elas de qualquer ordem, fica proibida, portanto deve ser substituída pela prática da alteridade, onde a deficiência é percebida não como problema, mas como possibilidade de enriquecimento e crescimento de todos.

Por outro lado, nas entrelinhas de seus discursos, revelam que a inclusão dos alunos com deficiência não está ocorrendo sem problema; pelo contrário, dão a entender que está havendo resistência quanto à aceitação desses educandos na escola. Isto pode ser percebido na coerência de seus discursos, ao ressaltar a necessidade da atenção e do respeito aos alunos, independente da sua condição como “portador de deficiência”, ou de “necessidades especiais”, da parte de todos na escola, por isso a obrigação de mudança de estilos voltada aos seus direitos a uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Pode-se ainda dizer que seus depoimentos dão a entender que o problema, ou a dificuldade relacionada ao processo de inclusão escolar está justamente na percepção que a escola possui sobre as deficiências, daí a relevância que atribuem à estimulação das posturas que permitam a quebra das barreiras atitudinais que dificultam o desenvolvimento dos alunos no decorrer de sua escolarização.

Nisto reside o desafio para a escola atual, particularmente porque a prática da educação inclusiva carece de maiores e aprofundadas reflexões, dado o teor de mudança com que vem carregada. Como afirma Carvalho (2004, p. 19),

(...) Mudanças nas concepções teóricas inspiradas no positivismo-mecanicista, bem como mudanças no “olhar” acerca da alteridade e nos sentimentos em relação ao próximo, particularmente quando apresenta características significativamente diferenciadas das de seus pares. Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas.

Parafraseando Mantoan (2003), o que se vive hoje é uma crise de paradigmas. E como toda mudança, sendo, ou não, radical, provoca muitas dúvidas, incertezas e inseguranças; ao mesmo tempo, proporciona muita liberdade para se ousar buscar outras fontes de alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimentos que auxiliem e sustentem os educadores, orientando os rumos que devem seguir para a efetivação da mudança.

Dessa forma, na intenção de verificar como os sujeitos deste estudo estão agindo na busca de soluções para modificar a prática educativa em favor da educação inclusiva, é que se indagou sobre os impactos, os desafios e as estratégias que as instituições escolares investigadas estão encontrando e adotando para realizar a mudança em favor da escola inclusiva que desejam ser, a seguir analisadas.

3. 2. 2 – Impactos da inclusão, desafios e estratégias para as escolas.

Os impactos, os desafios e os conflitos que a inclusão de alunos com deficiência visual trouxe para as escolas investigadas neste estudo podem ser medidos pelas reações dos sujeitos envolvidos nesse processo e nas dificuldades encontradas pelas escolas para realizarem o procedimento de inclusão, explicitadas em seus depoimentos, nos diferentes instrumentos da coleta de dados a seguir.

Para os gestores, essas situações tanto se expressam em forma de atitudes ou reações desfavoráveis quanto a esse processo da parte dos professores, como a aspectos administrativos e pedagógicos relacionados ao ingresso dos alunos com deficiência na escola, no que diz respeito, principalmente, à idade em que isso ocorre.

Nesse âmbito, ela reforça a questão da faixa etária em que o aluno com deficiências ingressa na escola comum, mas acrescenta como um dos problemas cruciais nesse processo a questão da capacitação dos profissionais que trabalham diretamente com esses estudantes, conforme o teor de seu discurso mostra:

Bom! A primeira coisa eu já te coloquei! A faixa etária! Um aluno que tem a idade muito diferente! Ele já tem uma deficiência, ele chega na escola com uma 'deficiência forte', aí você cria todo um programa de acompanhamento para que ele seja inserido com qualidade dentro da escola, não é? Aí ele vai ser inserido na sexta série, os alunos da sexta série têm onze anos e ele tem vinte e um, vinte e dois anos, e aí a deficiência é o que menos vai importar nesse momento. Porque daí ele vai ter um problema de relacionamento, de comportamento, de socialização... Ele vai ter dificuldade de se sentir bem dentro da sala de aula. Então assim, com essa relação de idade quanto mais cedo o aluno for inserido na escola, mais fácil vai ser de você trabalhar. Eu acredito que seja isso! O segundo maior problema, eu diria que é a falta de capacitação dos profissionais que lidam com essas crianças. [...] eu diria que esses são os dois fatores, assim, que são os principais pra sentir dentro da escola (Gestora N).

Novamente podemos observar nesse depoimento, a questão das interações em sala de aula como destaque na fala da gestora, dessa vez provocado pelo aspecto da defasagem idade/série em que o aluno com deficiência ingressa na escola, trazendo consequências negativas no relacionamento não só para o aluno, mas também para os demais estudantes e professores. Enfatiza nesse sentido que esse aspecto é muito mais desafiador do que mesmo a deficiência física ou sensorial que o aluno apresenta.

Essa posição alerta, mais uma vez, para a necessidade de se retomar essa discussão nas pesquisas educacionais, principalmente, quanto ao fator sócio-emocional, que envolve as relações pessoais entre professor e aluno, aluno-aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente e que na educação inclusiva implica na criação de estratégias para melhorar o desenvolvimento global do ambiente da sala de aula, visando acolher os alunos com deficiência.

De acordo com Soodack (2003, apud Figueiredo, 2010, p. 34), essas estratégias envolvem a criação de uma comunidade inclusiva, promoção do sentimento de pertencas, facilitação da aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos; desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros

membros da escola; apoiar e incentivar comportamentos positivos em cada aluno e não apenas naqueles que demonstram comportamentos inadequados ao ambiente escolar, evitando punições e expulsões.

Quanto às reações positivas ou negativas em relação a esse processo na escola a gestora “N” assim se expressa:

Não! As nossas crianças já estão acostumadas, que elas nos auxiliam, é muito interessante, por exemplo, no caso dos surdos, se o intérprete falta, qualquer um dos alunos se dispõe a ir até lá e estar interpretando, eles aprendem durante as aulas... Não... É a mesma coisa com os deficientes visuais, eles ajudam a copiar, eles falam de perto se eles não tiverem entendido direito o que o professor está falando! Então, as próprias crianças da escola se veem assim... Elas sentem essa necessidade de estarem auxiliando, de estar ajudando, não é uma coisa assim que você cobre, eles enxergam assim como a gente enxerga, uma criança normal que precisa de uma ajuda, de uma “ajuda especial”. [...] o que eu ainda questiono muito e que eu acho que melhorou bastante (...) a idade dos alunos para serem inseridos em turmas normais (...) então eu questionava muito de se inserir, de se fazer essa inclusão muito tardia, de você inserir esse aluno muito tardiamente na escola, tinha que se rever o processo, mas já melhorou bastante (Gestora N)

Aqui se observa como reação positiva: a solidariedade das crianças com seus colegas, expondo inclusive que não existem preconceitos, nem discriminação entre eles. Pode também ser inferido, um comportamento espontâneo, desprovido de interesses ou de qualquer proveito material que porventura venha a incidir sobre as relações humanas igualitárias que mantêm entre si. Isso mostra que, em geral, as crianças são generosas por natureza e livres de ideias preconcebidas sobre os outros e que esses sentimentos negativos são aprendidos na convivência com os adultos, na maioria dos casos. Daí a importância de a escola preservar esses valores e, ainda, buscar fomentá-los como bem a ser praticado por todos, aprendizado que pode ser beneficiado e favorecido com a inclusão.

A Gestora “P” sintetiza as duas questões em uma só resposta, mas remete para o professor o principal problema da inclusão, no que se refere a sua preparação e por isso reage a esse processo de forma negativa, se fazendo necessária a intervenção da gestão da escola, no sentido de lhes oferecer o apoio de que necessitam para se sentirem mais seguros. Conforme se pode verificar em seu depoimento abaixo:

É o professor aceitar o processo, não é? Hoje nós temos professores novos e a gente colocou atividades para esses professores, assim, uma preparação com o professor para ajudar, pra dar um apoio porque ele se sente muito inseguro em relação a isso (Gestora P).

Junto aos **técnicos** das escolas, essa questão do impacto e dos desafios encontrados para realizar o processo de inclusão do aluno com deficiência visual foi analisada com base em três questões objetivas, onde em cada uma foram listadas opções para que assinalassem suas preferências de acordo com suas compreensões e conhecimentos sobre esse processo, justificando suas escolhas conforme desejassem. Começa pela busca de saber sobre suas visões a respeito desse processo; e em segundo lugar, sobre suas observações a respeito dos tipos de comportamentos e das atitudes favoráveis, ou não, à inclusão desses alunos; e por fim, buscou-se verificar quais os argumentos provocadores das reações positivas ou negativas dos sujeitos envolvidos com a educação dessas crianças na comunidade escolar.

Na observação dos comportamentos e das atitudes da comunidade escolar, as respostas variam entre eles, entretanto há uma predominância do item “*com aceitação, compreensão e solidariedade*” (4); enquanto um assinala o elemento “*comportamentos de indiferença*”; dois deles também indicam o inciso, “*com reações de medo e insegurança*”, além de marcar o primeiro já anotado.

Quando a questão era o registro do segmento que se mostrou mais, ou menos, favorável ao processo de inclusão, suas opiniões se dividem entre aqueles que dizem não ter percebido qualquer reação a favor ou contra esse processo (1) e aqueles que apontam como os mais favoráveis ao processo de inclusão, *os pais de alunos com deficiência* e como menos favoráveis *os professores* (2); se identificam ainda os que marcam os mais favoráveis: “*os professores*” e “*os alunos em geral*” e os menos favoráveis “*alguns professores*” (1); e há aquele que afirma que “*dentre todos os citados, a maioria aceita e concorda com a inclusão, ainda que não aconteça de modo desejável para todos*” (Técnico V).

No tocante aos argumentos mais fortes, segundo os quais foram os provocadores das reações positivas ou negativas, três deles indicam a falta de condição das escolas regulares para atender a esses educandos; um aponta a questão do

preconceito, pela falta de conhecimento sobre as deficiências e as capacidades de aprendizagem dos alunos; enquanto um deixa em branco a questão.

Quanto às dificuldades que segundo suas opiniões têm se revelado como componente dificultador da inclusão, esses sujeitos enumeram como a maior delas a falta de capacitação dos profissionais que estão envolvidos com os alunos com deficiência, e apenas um apresenta que essa dificuldade está relacionada à disponibilidade e duração do trabalho do professor itinerante, conforme expresso a seguir.

Falta de capacitação aos profissionais envolvidos com os alunos portadores de necessidades especiais (Técnico T, Escola D).

O itinerante tem poucos dias e horas de acompanhamento (Técnico V, Escola B);

Preparo do pessoal tanto do professor, como de todos os funcionários envolvidos na escola (Técnico X, Escola C);

A nossa formação unida a pouca experiência. A falta de outras leituras/estudos sobre o tema (Técnico U, Escola D);

Interpretando essas posições indicadas pelos sujeitos investigados, busca-se numa síntese apresentar que o modelo da educação inclusiva acarretou um grande impacto para a forma de como a escola trabalhar, se organizar física e pedagogicamente, tanto pelo sentido do novo com que veio carregado, quanto pela carência de um debate anterior sobre o que representava a inclusão escolar de alunos com deficiências nas salas de aulas comuns.

Nessa perspectiva, indagou-se dos sujeitos investigados sobre as medidas que haviam tomado para transformação da escola regular de um modelo excludente para se transformar no novo modelo de escola que acolhe e respeita as diferenças. Suas respostas no questionário para a questão relacionada às medidas ou providências tomadas pela escola para incluir o aluno com deficiência indicam posições discordantes na postura das duas gestoras,

Adequação do espaço físico, adequação do material didático solicitado, de professores, intérpretes, palestras, conversas, orientações, receptividade, entre outros (Gestora N).

A medida já veio direto da Secretaria de Estado de Educação (Gestora P)

De acordo com suas respostas, verifica-se que as medidas tomadas pela escola ocorreram muito mais como providências imediatistas do que como proposta elaborada com o coletivo da escola para corrigir as distorções do contexto educacional em responder adequadamente às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos e, em particular, daquele com deficiência.

Embora desconexas, ambas não deixam de ficar na dependência do órgão central da educação, pois estas adequações implicam em custos financeiros e investimentos no gerenciamento de pessoal capacitado e de materiais adequados para o ensino dos alunos que não estão na alçada da escola, mas que, precisam ser definidas nos seus projetos políticos pedagógicos, quando se abrem para incluir alunos com deficiências.

Extrai-se ainda dessas respostas que, enquanto uma das gestoras aponta métodos os mais diversos possíveis para transformação da escola, para abranger o aluno com deficiência e transformá-la em escola inclusiva; a outra se submete ao que vem estabelecido pelo órgão responsável pelas políticas públicas de educação, deixando no ar o teor das recomendações emitidas por esse setor.

Isto porque, para alterar o atual modelo de escola, faz-se imprescindível criar estratégias que promovam a mudança necessária do seu arquétipo educativo. E isso não é fácil e nem simples; pelo contrário, requer coragem de se desfazer de um modelo já bastante conhecido e de uma prática com a qual se está acostumado a trabalhar e reaprender a fazer de novo de outra forma.

Assim sendo, do ponto de vista dos técnicos, as respostas indicam predominantemente que o principal aspecto que para eles caracteriza uma escola como inclusiva é a questão da reforma ampla e abrangente em favor da diversidade (05). Apenas um assinala que é a “garantia de acesso e modificações no espaço físico”. Entre os gestores, essa questão foi analisada nas entrelinhas de seus discursos, não havendo, portanto, destaque de suas falas nesse sentido, pela dificuldade de se extrair esta ou aquela expressão definidora do conceito de escola inclusiva questionado, embora, em

sua essência, suas falas revelem que não houve uma preocupação em discutir esse conceito, em nenhum dos âmbitos da prática educativa acreana.

Cabe refletir, portanto, sobre o significado do que seja uma escola que deseje se organizar em função da atenção à diversidade. Para que a escola se torne uma instituição de fato inclusiva, ela precisa “*estabelecer uma filosofia da escola* baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.70), o que significa romper com as velhas tradições hierárquicas padronizadas, para se tornar flexível, aberta e mais democrática, de fato. Nessa linha de raciocínio, é possível a existência de uma escola mais humanizada e aberta à diversidade, ao diferente. O que se dará pela reforma ampla e abrangente em favor da diferença que, por outro lado, vai garantir o acesso e a modificação do seu espaço físico.

É imperioso que a escola mude e talvez o grande desafio para tal seja conduzi-la à consciência da necessidade premente de mudança, de vencer o medo de mudar, o que se consegue como ensinou Habermas, citado por Carvalho (2008), – (...) estimulando as ações comunicativas entre os sujeitos que nela se encontram, permitindo-lhes compartilhar medos e expectativas, bem como apontar caminhos para as transformações.

Um desses caminhos é o que orienta para a mudança que não pode ocorrer de forma espontânea ou prontamente, mas de forma planejada e elaborada, adotando metodologias de trabalho compartilhadas, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento em que esse é, predominantemente, fruto dos trabalhos de técnicos isolados, fechados em seus gabinetes a nível central. Mas, acima de tudo, que essa ação seja representativa do desejo e da motivação de todos os envolvidos com a educação e com a escola, determinados a atenderem ao bem comum, por idealismo e crença no potencial humano.

Como afirma Carvalho (2004, p.101),

as ações planejadas devem atender às necessidades identificadas, devendo ser movidas pelo desejo dos gestores de desempenharem seus papéis organizacionais e que implicam em compromissos com o coletivo e não para atender a interesses pessoais.

E essa ação é possível de alcançar por intermédio de um planejamento estratégico e participativo no qual estejam envolvidos todos os interessados no desenvolvimento da missão da escola, a qual deve se voltar para receber bem a todos e oferecer os apoios necessários para que se sintam como membros participantes das classes regulares. De acordo com Schaffner e Buswell (1999),

Esse plano estratégico deve abranger objetivos específicos e, se a escola estiver receptiva a alunos que têm sido excluídos em programas ou locais separados, deve fazer uma programação para conseguir a inclusão e o apoio necessário para todos os alunos. O plano precisa esboçar de que maneira recursos e pessoal [...] podem ser utilizados pelas equipes de professores, consultores, auxiliares de ensino e facilitadores para atuarem nas escolas regulares. Uma vez definida a declaração da missão da escola e estabelecido o plano estratégico para a inclusão, dá-se início à implementação da reforma da escola (apud STAINBACK & STAINBACK et al 1999, p. 71).

No caso de Rio Branco, pelo que se verifica nas entrelinhas dos discursos dos sujeitos investigados, não houve uma preocupação das escolas ou da equipe central da educação com essa ação estratégica. Simplesmente foram inserindo alunos com deficiência nas escolas comuns, mais inquietados em cumprir as determinações legais e esquecendo-se desse detalhe essencial para o processo de inclusão acontecer.

É sintomático dessa situação o que expressam os **alunos** sobre como se sentem na escola onde estudam, mesmo que em suas falas façam questão de isentar alguns sujeitos componentes da instituição, particularmente os professores e direção da escola, dessa responsabilidade. Quando foram interrogados sobre seus relacionamentos e se estavam contentes na escola, eles assim se posicionaram:

Só não é aqui na escola, porque os meninos são ó... Não vou nem falar (aluno C).

Ah! Comigo eu não ligo, eu resolvo (Aluno A).

Os meninos na escola são muito preconceituosos, que até dá vontade muitas vezes de a gente nem chegar à escola... Todos os dias eles perturbam (Aluno C).

Na escola tem amigos que apoiam a gente, mas tem uns que não são amigos, são 'cobras' de ficar chamando a gente de cego, mas na verdade a gente enxerga melhor que eles (Aluno A).

Eu estou contente pelos professores porque, se fosse pelos meninos, eu nem vinha pra escola. Porque eles só vêm perturbar a gente, não dá nem pra gente sair na hora do recreio, que eles ficam perturbando a nossa vida (Aluno C)

Ah! Eu não ligo porque, quando eles mexem comigo, eles têm o que merecem (Aluno A).

De acordo com o exposto por esses alunos, observam-se pelo menos dois aspectos que indicam a falta desse planejamento estratégico e participativo e o despreparo da escola para lidar com as diferenças e a inclusão de pessoas com deficiências. O primeiro diz respeito à questão do comportamento da turma, particularmente entre os meninos, o que é preocupante, pois revela a não aceitação de parte desse grupo pelas diferenças dos colegas.

Essa conduta precisa ser trabalhada pela escola, porque, se isso vem ocorrendo, é reflexo da forma como os adolescentes enxergam as atitudes dos profissionais que ali trabalham e o clima organizacional quanto à aceitação das diferenças do outro, pois o comportamento dos alunos nada mais é do que resultado do modelo que vivenciam no cotidiano escolar e que poderia ser amenizado, ou melhorado, com a realização dessa ação na escola.

Como se observou em momento anterior, na fala de uma das gestoras investigadas, enquanto as crianças gostam de ajudar, são mais solidárias, o mesmo já não ocorre com os adolescentes, como é no caso aqui analisado. Segundo os estudantes entrevistados, o que se observa é a manifestação da discriminação e do preconceito, em nome das fronteiras que separam suas diferenças e identidades pessoais, comportamento que pode ser considerado como Bullying, em presença do caráter de humilhação e constrangimento a que são submetidas, particularmente, as meninas, diariamente, provocando os sentimentos de revolta e impotência na resolução do problema que as aflige.

Em segundo lugar, seus depoimentos indicam que realmente não houve uma preparação da escola em termos de promover ambientes educacionais para garantir que todos os alunos, independentemente de quaisquer diferenças individuais, pudessem ser plenamente incluídos nas escolas regulares. Como afirma Willian e Susan Stainback (1999, p. 235), este objetivo também incorpora a ideia segundo a qual todos os alunos

merecem serem acolhidos, felizes, seguros e aprendizes, bem sucedidos na educação regular.

Essa situação também é destaque na fala do professor a seguir:

Normal, eu só acho assim, como é a 8ª série, e 8ª série, assim, meninos de 14,15 anos, e adolescente é extremamente seletivo, eles selecionam o meio de suas amizades e por mais que eles fizessem parte de um grupo, a gente sabe que tinha certa rejeição. Bom! Quer dizer, eu não vi em relação a... No caso a uma, por que a outra, por si só, ela já era bastante reservada, ela já era bastante tímida, então ela se guardava mesmo, ela se guardava e ela tinha um grupo muito pequeno de colegas. Já a outra que era mais... Gostava de se comunicar mais, pelo fato dela se dar a oportunidade de se comunicar com os outros meios que já a isolavam, então... Aconteceu... Acontece nas séries iniciais 5ª e 6ª? Nem tanto! Mas na 7ª e na 8ª, quando a adolescência vai acontecendo de fato, aí essa seleção já começa a acontecer. (Professor H).

Pela fala dos discentes e do professor, percebe-se que faltou o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais, trabalhando em colaboração em favor da inclusão, da aceitação das diferenças. Trabalhando juntos, desenvolve-se o sentido de comunidade onde um apoia e ajuda o outro mutuamente nos esforços de construir comunidades inclusivas e estimulantes.

Como se pode verificar, retomando Carvalho (2004), a escola como uma instituição educacional é uma unidade social empenhada em realizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Porém, para que isso ocorra, deve levar em conta muito mais do que simplesmente os cenários onde se realiza o ensino-aprendizagem de conteúdos, mas também os valores, princípios e todas as relações que são estabelecidas entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem. Segundo Sergiovanni (1994), citado por O'Brien e O'Brien (*apud* STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 51),

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os

professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade.

Sem esse sentido de comunidade, de acordo com o mesmo autor, os esforços para alcançar resultados acadêmicos superiores ou mesmo para manter a disciplina são fundamentalmente obstruídos. Por isso o fator mais importante nesse processo de transformação das escolas regulares para se tornarem inclusivas é ter a coragem para fazer o que é certo, apesar das barreiras e dos desafios que surgem.

Por isso tudo começa pelo estabelecimento de uma filosofia da escola, fundamentada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de recursos para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Mas o que se observa, segundo o professor, é um atendimento precário na escola, pela falta de apoio, do suporte necessário para ensinar aos alunos com deficiência visual, a seguir:

Então, vou colocar a questão do suporte, o MEC, pelo menos não é uma prática para todas as escolas, não garante o fornecimento de bibliografias em braile, já começaram a fazer isso, mas eu acho que está em fase experimental, então não tem! (...) Eu acho que esse tipo de prática fora da escola, mas, que se reflete dentro, facilitaria enormemente a vida desses alunos como um todo, e não... Somente no ensino em si, mas é como se fosse um esforço de cidadania, a escola não conta ainda com esse tipo de suporte. (Professor H).

Para que a escola se torne inclusiva, a equipe de gestão central e escolar tem um papel importante nessa transformação, pois a condução de uma escola inclusiva exige a crença pessoal de que todas as crianças podem aprender e, com base nessa crença, assumir o compromisso de proporcionar a todas elas acesso igualitário a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade, fato este não identificado em sua preleção.

Assim sendo, buscou-se investigar a concepção que os professores possuem sobre a deficiência visual e nesse sentido que desafios têm enfrentado para realizar a inclusão, analisado no próximo subitem.

3. 2. 3. Concepções dos professores sobre deficiência visual

Quando se perguntou aos professores sobre o que é deficiência visual e em que medida essa deficiência pode limitar o aprendizado do aluno, suas respostas variaram entre considerá-las como uma questão relativa e subjetiva, a vê-la como uma questão de auto-estima, que se resolve apenas incentivando ou estimulando o discente a não se sentir inferior a ninguém, conforme seus depoimentos mostram.

Nossa! Primeiro, deficiência visual pra mim é aquele aluno que tem alguma dificuldade de exercer o seu sentido da visão. Agora até onde? Isso é muito relativo, isso é muito subjetivo, porque existe,... Na época que eu surti aqui nessa escola, eu tinha um aluno que ele 'não tinha visão', ele era 'deficiente total' e ele apresentava um dos melhores rendimentos de notas da escola, se não fosse o melhor. Acho que era o melhor rendimento dentro do universo dos alunos, que era o K. Então, eu acho que isso é uma coisa muito subjetiva, você mensurar um limite de aprendizado para esse tipo de aluno. Esse tipo de coisa não existe. Lógico que ele se torna mais grave numa situação em que a criança exercia muito bem a sua visão e por uma fatalidade perdeu. Lógico que nesse tipo de situação a dificuldade será bem maior e talvez o limite a ser chegado se torne um pouco reduzido. Agora, aquela criança que nasceu sem enxergar já se habituou e se adaptou às suas condições, então eu acho que pra ela se torna mais fácil e este limite se torna mais amplo, se é que ele existe. Agora, o que acontece é que, a meu ver, os alunos que têm visão normal têm uma facilidade a mais, mas não quer dizer que aqueles que não enxergam... Que aquela dificuldade seja uma barreira que não se ultrapassa. Vai ser difícil, vai! Mas eu acho que não vai ser impossível ultrapassar, esse é o problema. É muito subjetivo fazer essa mensuração (Professor H).

Nesse testemunho, identificam-se pelo menos dois embasamentos sobre a deficiência visual, ambas igualmente influenciadoras e determinantes da prática pedagógica que o professor desenvolve em sala de aula com esses alunos. A primeira, calcada no modelo médico da deficiência, pela ênfase no que falta ao indivíduo, nesse exemplo, a capacidade de ver, cuja classificação limita as possibilidades do educando e da ação pedagógica, por acreditar na impossibilidade de sucesso da pessoa com essa deficiência ou do ensino do professor.

A segunda se localiza numa concepção psicológica social da deficiência visual, porque ressalta a heterogeneidade existente entre essa população, dando a entender que a cegueira não é só a falta da visão, ou seja, - o defeito de um órgão particular, o olho -,

mas algo que provoca uma grande reorganização de todas as forças de seu organismo e personalidade, o que faz dela não apenas uma deficiência, mas também uma manifestação de força do indivíduo cego, segundo Vygotsky (1995).

É interessante observar também o cuidado que o professor demonstra em não expressar termos, como “cego”, ou “cegueira”, como se, ao pronunciá-los, fosse denunciar preconceito ou discriminação, e então, os substitui por outros análogos para não cometer “gafes”, usando tratamentos incorretos, numa tentativa ingênua de afastar para longe de si o problema, ao omiti-los. Porém, ao mesmo tempo, sua posição indica a compreensão de que não são os termos ou a condição do aluno de não enxergar que irá impedir que ele, mesmo nessa situação, possa alcançar sucesso na escola ou na vida, mas será uma vitória sua, de seu esforço, em superar as barreiras que a deficiência lhe acarreta.

Novamente Vygotsky (1995) nos auxilia nessa explicação, ao dizer que a avaliação de uma criança não deveria partir do seu defeito ou deficiência, mas de suas potencialidades. Avançando um pouco mais nesse entendimento, esse eminente psicólogo russo mostra o duplo papel da deficiência no desenvolvimento do sujeito, afirmado pela lei da compensação. É por meio dessa lei que os indivíduos cegos conseguem superar seus próprios limites, mediante uma reorganização, na qual o organismo supera uma incapacidade ou prejuízo.

Para essa outra docente, abaixo, sua concepção de deficiência visual é uma questão social e psicológica, na medida em que os fatores que causam as limitações dos sujeitos com essa deficiência estão muito mais no meio em que eles estão inseridos, do que na própria condição de não enxergar, ou enxergar pouco.

Nessa qualidade, esses fatores interferem no psiquismo do sujeito, causando sua incapacidade, sendo necessária a intervenção do educador para resgatá-lo dessa posição e elevá-lo a outro estágio de desenvolvimento e conseqüentemente, à mudança do conceito que ele tem de si mesmo.

Não sei! Eu acredito que... Eu possa até estar sendo leiga em falar isso, eu acredito que ela não limita bem! Eu acho que tem crianças com deficiência visual que ela se supera, ela se sai melhor do que aquelas crianças que não têm. Vai do estímulo, do incentivo. Precisa estar incentivando. Olha! Não é porque você tem uma deficiência

visual que você é inferior a ninguém, que você sabe menos. Você sabe mais! Tanto quanto, não é? Já imaginou? Você já tem uma deficiência, você já usa uns óculos com uma lente enorme, porque é uma lente grosseira, não é? A sua auto-estima fica lá embaixo, você se sente diferente das outras pessoas, então você sempre tem que estar trabalhando a questão da auto-estima da criança (Professora J).

Outro aspecto analisado nessas concepções é a classificação das deficiências em dois polos opostos: das pessoas com deficiência e das pessoas sem deficiência. Há uma necessidade clara de se buscar parâmetros para avaliá-las, buscando entender e explicar por que algumas pessoas se superam e outras não, entre aquelas que têm deficiência, e entre as que não têm.

Também, pode-se perceber ideias quanto à compreensão de que uma pessoa que perdeu a visão após o nascimento, depois de certa idade como vidente, encontre maior dificuldade de se adaptar e superar os seus limites do que uma pessoa que já nasceu cega. Ao contrário do que pensa esse docente, Lima (2006, p. 90) indica que um professor com deficiência visual, entrevistado por ela, estabeleceu diferenças favoráveis para quem já foi vidente, para o que aponta a linguagem como meio através do qual, mesmo as pessoas cegas de nascença, usam como parâmetros para a construção das imagens mentais.

Não se pode negar, no entanto, que a perda da visão, em maior ou menor grau, implica numa questão traumática para o indivíduo e sua família e interfere em sua auto-estima, a ponto de intervir em sua motivação para aprender e aceitar a sua própria perda da capacidade de enxergar, conforme Oliveira confirma, em seu trabalho: Braille: aprendendo com paixão (2009), refletindo sobre os sentimentos que o acompanharam, quando descobriu que estava perdendo a visão, relutando não só em aprender o Braille, como a aprender a usar a bengala para sua locomoção e mobilidade, sentimentos relatados geralmente, por todos os sujeitos que de repente se encontram na mesma condição.

Conforme se verifica, a perda da visão não deixa de influenciar na auto-estima do indivíduo, no primeiro momento, entretanto, superado esse choque inicial, a pessoa busca forças para ultrapassar a perda desse sentido, usando a própria deficiência como estímulo para a supercompensação, nesse caso, a deficiência orgânica transforma-se de sentimento subjetivo de inferioridade em aspiração psíquica para a compensação ou

supercompensação, como aponta Vygotsky (1995), que utiliza esses dois termos como sinônimos.

Para Vygotsky, o trabalho de compensação é determinado por elementos categóricos: de um lado, a amplitude, a dimensão da falta de adaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e os requisitos sociais formulados e planejados para sua educação; de outro lado, o fundamento, a base de compensação, a riqueza e a diversidade de funções.

Em resumo, esse processo de supercompensação é determinado por duas forças: as exigências sociais, formuladas para o desenvolvimento, e a educação; e as forças íntegras do psiquismo. Ambas as forças, conduzidas pela deficiência visual procuram, não só vencer as limitações espaciais, provenientes da cegueira, como também dominar o espaço nas formas superiores, as construções geométricas, por exemplo, acessíveis ao homem através do conhecimento científico.

Em um processo de educação inclusiva, a educação de educandos cegos, ou com baixa visão precisa rever os procedimentos que precisará adotar. Já de início, deve fugir das classificações tradicionais que comumente se faz, a partir da acuidade visual. Masini, citada por Lima, questiona a utilização dessa definição para fins educacionais, uma vez que se baseia no que falta ao sujeito, e aponta que a definição mais adequada nesse sentido é a da American Foudation for the Blind (1975):

“a criança cega é aquela cuja perda da visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille e de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessários para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia sem uso da visão residual” (MASINI, 1994a, p. 40. *apud* LIMA, 2006, pp. 77-78).

Dessa forma, observa-se que a inclusão, não é apenas responsabilidade do professor, mas de todos na escola. Nesse sentido, se o aluno conseguir êxito ou fracassar, a comunidade escolar no seu conjunto será merecedora dos louros e dos fracassos. Para tal, as estratégias adotadas devem se diversificar e variar, conforme o entendimento do que é o aluno com deficiência visual, do que é viver no mundo sem ver, ou ter dificuldade para isso, ou seja, é preciso conhecer o aluno e a forma como ele percebe as coisas que o cercam. Segundo Masini (2007, p. 23),

Para compreender a pessoa com deficiência visual e sua maneira de relacionar-se no mundo que a cerca, há sempre a considerar sua estrutura perceptual e cognitiva, que exprime ao mesmo tempo sua generalidade e especificidade (o conteúdo e a forma, e a dialética entre ambas). O ponto de partida é, pois, saber de sua experiência perceptiva.

Importa, nesse sentido, identificar os desafios que a escola tem que enfrentar para se transformar em inclusiva. Para tal buscou-se verificar o que dizem os **professores**, em particular, sobre o significado da inserção desses estudantes com deficiências em suas turmas. Então, o que se observou em seus discursos foi a falta de informações e conhecimentos sobre a inclusão, antes que ela fosse aplicada nas escolas.

Anteriormente ao meu trabalho com elas, era praticamente nulo. Você tem a informação da inclusão, que é aquilo que os outros falam, porque a gente já vê que professor da rede pública de ensino todo mundo se conhece, então sempre ‘rolava’ a conversa: - Ah! trabalhava assim..., assado..., mas o conhecimento que você tem ou que lhe é dado é praticamente nulo. O conhecimento você cria, a partir do momento em que você começa a trabalhar, então é tudo muito irreconhecível, você não tem o preparo, você chega à escola na época do planejamento e dizem: - você vai pegar essas turmas e nessas turmas você tem um ou dois alunos com esse ou aquele tipo de problema, e a partir daí, quando a ficha cai, é que você começa sua preparação, porque primeiramente na faculdade, você não... Não é... Você não consegue nenhum tipo de orientação, pelo menos na minha eu não consegui. Agora, na universidade, não sei se conta com alguma relação ao curso de braile, nos cursos de licenciatura, foi dada alguma ênfase a esse tipo de aluno. Então você não sai com informação, inclusive eu, acho que com informação pedagógica você sai muito pouco, eu saí! Eu tive o quê? Eram cinco disciplinas pedagógicas: ‘Psicologia do ensino’, Didática, ‘Estrutura e funcionamento da legislação educacional’, Prática de ensino e Introdução à Educação. Eram cinco disciplinas. Então, essas cinco disciplinas não te formam, não te dão uma base de sustentação, elas não te dão uma base de como você deve se comportar em sala de aula, tendo alunos que são objetos de inclusão. Não tem! Você chega de mãos limpas e nada, você não chega com “armamentos”, vamos usar esta palavra pra se voltar diante desta situação. Não chega. (Professor H).

Olha só! Eu não tinha... Eu vou ser sincera com você, eu não tinha muita informação, é tanto que, quando eu peguei uma turma, eu estava começando até com uma turma de vinte e cinco alunos, eu disse: - Olha! Por que é que as outras colegas têm turmas de trinta, trinta e três alunos e eu, uma de vinte e cinco? Por que eu não dou conta? Aí ela foi me explicar: Não! É porque tem uma deficiente visual na sua

turma, então não é permitido, porque você tem que prestar uma maior atenção e ‘tal’. Aí eu disse:- Ah! tá’! Então isso pra mim foi novo, não é? Mas, ‘tá’ sendo muito prazeroso. Hoje mesmo a gente ‘tava’ fazendo lá um trabalho de matemática, ela olhou pra mim: - Professora! Eu não sei! Eu falei: - Olha! Você nem tentou, eu trouxe seu trabalhinho todo ‘prontinho’, - Por que eu trago , não é? Eu faço no computador, lá de casa e trago. Aí... Eu falei: Você nem tentou! ‘Aí’ me lembrei daquele comercial da Duracell, aí eu falei: Você viu a propaganda das pilhas Duracell? Ela disse: -Vi. Aí eu perguntei: e o que é que acontece com as pilhas amarelinhas? Ela disse: Elas caem no meio do caminho! - Por quê? Porque só desiste no meio do caminho quem é fraco e você não é! Você se sente na cadeira, vá dar uma lida pra vê se você não sabe. Aí ela foi pra lá, quando voltou ela veio com o trabalho dela todo feito, então eu falei: olha aí! Viu como você sabe? É só medo de achar que não sabe! Eu não sei como é que foram também os anos anteriores dela, como é que era trabalhado isso com ela, por que tem muito isso, não é? Você pensar, não, fulano tem isso, tem aquilo, trata com diferença, não é? Não. Olha, fulano não enxerga bem! Vamos... É tratar por igual, mas na hora de planejar, é que você planeja diferente, mas ele não precisa saber. (Professora J).

Com relação ao curso..., nunca ofereceram..., eles oferecem cursos só pra quem já trabalha com alunos deficientes... Eles não oferecem curso assim pra..., professor da escola pública que tenha que passar por isso... Não tem..., eles não..., pelo o que eu sei, eles não... É..., eu não tive nenhuma informação com relação a isso, sobre esse curso. Além disso, o professor fica assim, não é? Faz o que pode em sala de aula... a gente deveria ter acompanhamento de monitor, não é? Mas devido como não ter esse acompanhamento..., e..., e..., muito necessário, não é? Porque não tem um curso pra professor, não é? Por exemplo, se eu tivesse três alunos deficientes visuais, por que tem escola que tem..., lá na..., parece que no..., deixa eu ver..., na (...), e no (...) tem duas ‘portadoras’ não, é deficiência visual do... da..., dou auto..., estímulo aqui, não é? Só que o professor não tem preparação... se tiver o curso, mas é pra quem já trabalha nessa área, não é? (Professora L)

Percebe-se nesses depoimentos que a inclusão de alunos com deficiências na escola regular, de fato, foi um desafio, particularmente para os professores que foram surpreendidos por ela, cujo conhecimento a respeito não detinham, e nem lhes foi dada a oportunidade de discutir o seu significado e o que essa política representava em termos das mudanças que teriam que fazer na sua forma de ensinar nessa perspectiva inclusiva, quer nos currículos dos cursos de formação inicial, quer na continuada.

Como eles mesmos informam, tiveram que aprender a ensinar e organizar seu ensino em novas bases didáticas e pedagógicas, tendo as diferenças e a diversidade como seu eixo orientador, mas sem saber como fazer, uma vez que em seus cursos de

formação inicial ou continuada, essa matéria não era incluída, ou não lhes foi dada a oportunidade de se prepararem em cursos sobre esse assunto, em serviço, como já foi citado acima.

Abrindo parênteses, é importante dizer que, atualmente a UFAC vem oferecendo, desde 1999, (Port. Nº 1.793/94- Formação Docente) inicialmente no curso de pedagogia e posteriormente em todas as licenciaturas, a partir de 2005, por força das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/02) e da Resolução CNE/CEB nº 02/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, que trata, entre outros aspectos, sobre a questão da inclusão.

No entanto a reclamação desses docentes justifica-se pela ausência dessa disciplina, durante o período em que obtiveram suas graduações, as quais antecedem esse período de 1999 a 2005, época em que ocorreu a implantação dessa matéria nos cursos de licenciatura da universidade, conforme informações fornecidas por eles nos questionários aplicados.

Fechando parênteses, o que se nota é que as respostas procuradas por esses professores para resolver esses impasses foram se formatando, a partir das próprias condições existentes na escola regular e em suas próprias experiências dentro dessa situação, partindo do desejo de atender e ensinar alunos das mais variadas diferenças. Nessa direção, é importante destacar que a inclusão de alunos com deficiências nas salas de aulas comuns proporcionou um ganho positivo para as escolas, pois foi aí que se percebeu que suas estruturas organizacionais e pedagógicas precisavam ser modificadas para o trabalho na educação inclusiva. A fala da gestora abaixo indica como buscam resolver esses problemas:

O que acontece quando os alunos são matriculados e, por exemplo, por causa da matrícula, a gente já sabe que tipo de deficiência tem aquele aluno e a gente já vai buscar lá na secretaria ajuda, não é? Pra que esse aluno seja..., é..., uma lei na sala de aula, tudo que precisar a gente vai buscar logo, para ajudar esse aluno. (Gestora O).

Note-se que a inclusão desses educandos serviu não só para se começar a identificar as barreiras existentes nesses espaços, como mostrou também a natureza

dessas barreiras que precisam ser eliminadas, a fim de que o ensino inclusivo possa acontecer. São barreiras arquitetônicas, procedimentais e atitudinais, todas elas impeditivas do processo inclusivo, que aí estão como obstáculos a transpor, a fim de se alcançar a meta desejada, a educação inclusiva.

A fala da professora, a seguir, não só reforça o que foi assinalado nas alocações anteriores, como é um bom indicador de como esses profissionais foram adquirindo as informações ou os conhecimentos que lhes possibilitaram o trabalho nesse novo paradigma, para ensinar a todos os alunos juntos. Observa-se que nesse aspecto entra em cena o saber construído nos anos de experiências e nas bases teóricas adquiridas durante a formação profissional inicial.

Bom! Isso aí é na prática, não é? São doze anos já na sala de aula, então devagarzinho a gente vai olhando, observando, conversando um pouquinho pra saber como é que é, não é? Vem cá, me conta aqui como é que é em casa, como é que você está se sentindo hoje? Geralmente não é só com ela, mas com a turma toda, eu sempre procuro saber como é que eles estão, como é que está em casa, como é que foi o fim de semana, tirar um tempinho para deixá-los falarem, porque às vezes... não é? As crianças vêm com problemas... está ali angustiada e acaba atrapalhando, não é? (Professora J).

Então, como se observa, no trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, os professores se baseiam especialmente naquilo que já aprenderam a fazer e com esse referencial vão tentando realizar o “ensino inclusivo”, se utilizando de práticas já consolidadas e de saberes intuitivos, inerentes à sua percepção docente. De acordo com essa percepção, por analogia, julgam que as práticas usadas no dia a dia com os alunos sem deficiências darão os mesmos resultados com esse novo aluno.

Dessa forma, entendendo que aluno é aluno em qualquer circunstância, mesmo que suas diferenças se destaquem das dos outros, a didática para ensiná-los deve seguir as mesmas prescrições pedagógicas usadas para organizar e desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, onde quer que eles estejam sendo educados, enfatizando o lado afetivo como ponto de ancoragem para a aprendizagem.

No tocante ao âmbito das estratégias, buscou-se verificar entre as gestoras as compreensões que tinham sobre a promoção de práticas inclusivas na escola para facilitar a mudança, observando-se que as opiniões das duas gestoras investigadas são

afirmativas para tal, distinguindo-se, no entanto, o grau de concordância entre elas. Enquanto a Gestora “N” diz *concordar muito*, a Gestora “P” diz apenas que *concorda*.

Conclui-se, nesse sentido, que, para a educação inclusiva acontecer, de fato, serão necessárias muitas frentes de trabalho, como diz Mantoan (2008), ou se colocar os pingos nos “is” dessa proposta, como afirma Carvalho (2004), caso se deseje remover as barreiras que se colocam para a aprendizagem e a participação do aluno na escola, eixo vertebrado da programação da educação inclusiva, segundo a autora. Isso requer estratégias que facilitem essa empreitada e um novo modelo de estrutura organizacional e de ensino.

Quanto ao aspecto do impacto da inclusão, a análise da fala das Gestoras que participaram da entrevista permite destacar outro ponto de inferência nesse ângulo: é a posição que estas educadoras assumem sobre a política de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares. Por seus estilos, vislumbra-se o desafio que o processo de inclusão representou para essas escolas:

É o que eu te falei, antigamente eu questionava muito! Foi um debate muito grande essa questão de estar inserindo esse aluno de forma muito tarde, mas melhorou muito! Muito mesmo! Eu! ... Eu! ... o que eu questionava era isso, porque no meu entendimento, toda criança tem que estar na escola, toda criança tem direito a estar dentro da escola é... se você não tem condições de estar trabalhando com aquela criança, você tem que buscar meios de trabalhar com ela, seja através da saúde na escola, seja através de um psicólogo, eu não sei! Você tem que criar mecanismos para que esta criança esteja dentro da escola, pra que ela esteja aprendendo, então eu, não eu, mas a minha equipe de gestão somos todos a favor da política de inclusão, tanto é que todos os anos nós temos alunos deficientes, sejam eles cegos, sejam cadeirantes, enfim, somos muito a favor da política de inclusão. Agora se você observa que aquela criança não tem condições de ser inserida numa sala de aula normal, você deve fazer o encaminhamento para que ela seja atendida de forma adequada. Porque existem situações, principalmente, nos casos da deficiência mental! Existem situações que você não consegue lidar porque você não foi preparado dentro da faculdade para lidar com esse tipo de aluno. E a escola pública ainda deixa muito a desejar nessa questão de estar lidando com as diferenças, não é tão simples assim! Mas eu sou totalmente a favor... a nossa escola, a nossa equipe de gestão é totalmente a favor da política de inclusão e eu acredito que a gente deve estar cada vez mais se aperfeiçoando... é... principalmente na questão de que uma criança seja inserida numa idade adequada na escola. Não deixar para estar inserindo esses alunos tardiamente, só porque tem uma

deficiência, porque aí o processo de adaptação vai envolver além de... da questão do... dessa deficiência envolve outros fatores, de ordem cognitiva, de ordem psicológica, ou seja, eu tenho um aluno inserido na educação, que tem vinte... vinte e um anos de idade, o qual já está em outra fase, que ele já está pensando em namorar, que ele já está pensando em outras coisas, e os alunos da quinta série eles estão pensando em brincar... é totalmente diferente! Totalmente! Então é muito complicado! (Gestora N).

Olha! A gente aceita porque existe vaga e, assim, a gente tem que abraçar esse desafio que hoje para muita gente não está tão assim...! Não é um desafio, já é uma 'coisa normal' aqui na escola. Pelo menos enquanto eu for diretora à frente... nós temos alunos incluídos desde 2003. Tivemos... Nós temos quinze alunos 'surdos-mudos' aqui na escola, nós temos uma deficiente visual 'parcial', tivemos uma deficiente visual total... (Gestor P).

Fica claro, em suas preleções que suas posições, por vieses diferentes, indicam serem ambas favoráveis à inclusão, mas são contraditórias em seus discursos, ao reconhecerem o direito que **toda** (grifo nosso) criança tem de estar na escola e, ao mesmo tempo, ressaltar que existem situações em que isso não pode ocorrer e assinalar para a segregação dessa criança em escolas ou classes especiais, a fim de que seja atendida adequadamente, porque garante que a escola regular não está preparada para lidar com as diferenças (Gestora N).

Ela faz, ainda, algumas ressalvas, principalmente no que diz respeito às condições em que está sendo concretizado esse processo, particularmente quanto à inserção e permanência dos alunos com deficiência, que, segundo sua opinião, deve ser o mais cedo possível, com o que concordo, para evitar dificuldades não só de aprendizagem desses educandos, como os psicológicos e de relacionamentos interpessoais.

A gestora "P", no entanto, afirma aceitar a matrícula do aluno com deficiência, porque existe a vaga e condiciona a obrigação de acolher esse desafio a esse fator, o que analisa simultaneamente como algo que está deixando de ser provocação para a escola e se tornando uma prática normal, que vem sendo repetida por ela com sucesso. Ela é contraditória, entretanto, justamente no aspecto de realizar a inclusão condicionada à existência da vaga e revelar uma posição firme favorável a esse processo.

Nesse sentido, buscamos captar nas falas dos sujeitos investigados sobre suas concepções de inclusão, e de como se posicionam em relação a esse processo

relacionado a pessoas com deficiências visuais, as dificuldades encontradas pela escola para trabalhar com esses alunos e as soluções buscadas para resolver os problemas que surgem no dia a dia no trabalho pedagógico, educando na perspectiva da educação inclusiva.

3. 2. 4 – Concepções e posicionamentos dos sujeitos do estudo sobre a inclusão

Para colher a concepção e o posicionamento sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual dos sujeitos investigados, retomamos a fala da Gestora “P”, do ponto em que sua resposta revela que não foi realizada nenhuma mudança na escola para incluir alunos com deficiência, “pois inclusão não é isso, fazer diferente!”

Ao se posicionar afirmando que inclusão não é mudança, essa Gestora revela uma concepção sobre esse conceito, no qual nega esse princípio e vai de encontro a tudo que vem sendo discutido a respeito por educadores do mundo inteiro, quer sejam a favor ou contra a inclusão, mas, igualmente concordantes que a inclusão pressupõe mudanças, da sociedade e da escola, no caso.

Para que isso aconteça, é preciso muito mais do que simplesmente aceitar a matrícula do aluno com deficiência e inseri-lo numa turma ou sala de aula comum, porque existe a vaga, ou porque a lei assim determina. Ao contrário, essa proposta implica, principalmente, em mudar as atitudes frente às diferenças individuais, ampliando a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e ao mesmo tempo de nós mesmos, na medida em que evoluímos e, nesse processo, nós mudamos, transformamo-nos.

A mudança é um processo lento, e geralmente ocorre com mais rapidez quando se dá no âmbito do espaço físico, mais fáceis de realizar, embora, às vezes, seja mais caro em termos financeiros. As mudanças nas atitudes e de renovação das práticas escolares sempre são mais difíceis e mais demoradas para acontecer, pois exigem preparo e tempo para isso acontecer.

No entanto, mesmo que a inclusão esteja acontecendo de forma restrita pela matrícula do aluno e pela adaptação do espaço físico, com a construção de rampas de acesso e de banheiros adaptados, considera-se que já representa um avanço na direção

da transformação das mentalidades e comportamentos em favor dessa proposta política. Acredita-se que a presença do aluno com deficiência nos ambientes educativos regulares vai acabar levando essas instituições a realizarem as mudanças esperadas, especialmente se estiverem abertas ao diálogo com a diversidade e manifestarem o desejo de aprender com o novo.

Para tanto precisa, primeiro, desfazer-se da ideia de que a inclusão é um processo simples que se baseia apenas no conhecimento pessoal antecipado do aluno pelo professor e vice versa. Dentro desse entendimento, o conceito de inclusão aparece simplificado e não pressupõe mudança; ao contrário, tudo deve ocorrer dentro da normalidade nas aulas, revelando implicitamente o conceito de homogeneidade como referência da ação didática do professor. Essa concepção é uma prerrogativa que está subentendida nessa fala a seguir:

Assim... Tudo se procedeu de forma bem normal, porque, apesar de eu não ter dado aula pras duas, eu já as conhecia, então não teve nenhum tipo de... talvez se fossem alunos que eu nunca tivesse visto, nunca tivesse nenhum tipo de contato, talvez eu tivesse assim algum receio, alguma forma... o meu agir talvez fosse um pouco diferente da situação comum, mas eu acho que isso é irrelevante... a princípio você... Eu pelo menos costumo agir dessa forma, eu vou levando normal, como se eu 'tivesse' num lugar onde todos os alunos ouvissem ou enxergassem normalmente e aí a medida que a coisa vai andando e que a gente vai começando a delinear a forma de lidar com a situação ... mas, nos primeiros encontros, tudo normal, eu não costumo fazer nenhum tipo de pedido, só depois que as coisas vão amadurecendo, que aí vai ganhando forma (Professor H).

Não se pode negar que a questão do conhecimento do aluno, ou da turma pelo professor é preceito didático antigo recomendado para que haja um bom relacionamento entre ambos e com a ciência a ser ensinada, ao mesmo tempo em que possibilita uma organização das atividades pedagógicas e a dinâmica das aulas com maior eficácia, respeitando as diferenças individuais dos alunos, o que, como ressalta o professor, determina como deverá agir o educador.

Outra ideia que precisa se transformar nesse espaço é a de que o ensino inclusivo para os cegos se resume no uso do Braille e, para os alunos com baixa visão, basta ampliar seu material escolar, conforme indica a fala da professora, a seguir:

Hoje em dia para os cegos nós temos o braile, não é? A baixa visão a gente já trabalha super bem (Professora J).

É certo que o ensino para os cegos é facilitado pelo uso do braile, *especialmente* quando esses estudantes já o dominam, já sabem ler e escrever por meio desse recurso de leitura e escrita, embora o professor regente da turma na qual está incluído não tenha esse saber, mas é assistido por um docente especialista na área que traduza ou transcreva o material didático ou a produção do estudante para a Língua Portuguesa. No entanto, essa prática pedagógica não se resume a isso; ela é muito mais do que apenas ler ou escrever em braile, o que já é muita coisa, reconhece-se, mas outros conhecimentos sobre o mundo desses indivíduos e as maneiras como se relacionam com o meio ambiente social e cultural é imprescindível nesse trabalho educativo.

Relacionada à baixa visão, a qual a professora indica em seu depoimento que realizam o ensino para esses estudantes sem dificuldades, deixa suspenso, entretanto, o que classifica como “super bem”. Fica vago, se a referência da docente está relacionada ao uso do material escolar adaptado às necessidades de acesso desses educandos ao conhecimento, o qual pressupõe dentre eles, o uso de ampliação de textos, provas e de outros recursos didáticos que facilitam a aprendizagem do aluno, ou simplesmente porque consideram fácil o trabalho com esses discentes pelo fato de possuírem uma visão residual ou visão subnormal.

Isso não invalida, porém, a necessidade de compreensão desses educadores de que, por esses estudantes possuírem resquícios visuais, seja simples o ensino para eles. Esse entendimento revela a obrigação de esses profissionais adquirirem conhecimentos científicos que os introduza em uma perspectiva de trabalho mais ampla, que contemple o educando com baixa visão num processo aberto, flexível, que considere o incremento de variadas competências pessoais, além da proposição focada no desenvolvimento de recursos pessoais e materiais para usar o potencial de visão de maneira eficiente, de acordo com o pensamento de Salomon (2007, p. 64).

Ainda segundo a mesma autora (op. cit., p. 62), é necessária uma atenção educacional da escola e da família para as formas de contato que as crianças com baixa visão estabelecem com o mundo, com os objetos de aprendizagem e consigo mesmas,

numa abordagem mais centrada e direcionada no seu existir, em seu posicionamento corporal, perceptivo, como base para sua relação com o mundo e para a construção do conhecimento.

Outra interpretação inferida da posição da Gestora “P”, relacionada à inclusão anteriormente destacada, diz respeito a expressão não “fazer diferente”. A leitura extraída recai no que está embutido nessa expressão, pois significa, tanto que a compreensão do “*fazer diferente*” esteja relacionada à forma de atenção, sem fazer distinção de raça, credo, condições pessoais ou posição social, quanto das relações interpessoais que se efetivam na escola ou em sala de aula entre professores e alunos etc.

Assim sendo, a compreensão que prevalece nos meios escolares a esse respeito é a de que a atenção deve ser igual para todos, pois todos têm os mesmos direitos, são todos iguais e por isso não deve haver “tratamentos” diferenciados, caso contrário, será discriminação, preconceito. Na perspectiva da inclusão, a proposta colocada não é tratar igual o diferente. Pelo contrário, ela propõe a desigualdade de tratamento, como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (MANTOAN, in: ARANTES 2006, p. 16), e não no sentido de manter iguais as condições de acesso e permanência na escola para todos os alunos.

Nesse aspecto, os dados expõem contradição quando assinalam vários ângulos reveladores das mudanças: reformas dos espaços físicos das escolas, e de algumas medidas pedagógicas e de reorganização que vêm sendo praticadas paulatinamente no sistema de ensino escolar, mas, que para alguns passam despercebidas, ou seja, não representa a mudança da escola para se adequar ao modelo requerido para a educação inclusiva.

Essa contradição comprova que há muito que se debater sobre a educação inclusiva escolar, sobre o papel da escola para esses novos tempos de mudanças impostos pela realidade social, de natureza econômica, política e cultural. Nesse aspecto, pode-se ter uma noção sobre como os sujeitos investigados vêm acompanhando o movimento da inclusão, pelos depoimentos a seguir:

“Olha só! De vez em quando, não é sempre! Eu estou na internet. Você sabe, o tempo é curto! Quando temos um tempinho, a gente tá

aí na internet, lendo um pouquinho, não é? ... Fazendo uma pesquisa, e a gente se surpreende com o que vê, não é? A gente vê crianças com deficiência visual na frente de competições, não é?” (Professora J).

Eu acho que isso é muito relativo, dizer que existe inclusão no Acre. Eu acho que essa inclusão é mal interpretada, por que... Tipo, a gente analisa muito isso aqui no colégio, principalmente com os alunos que apresentam deficiências auditivas, que são mudos, que a gente não sabe até onde de fato, isso é uma educação inclusiva, por quê? Porque eles ficam na sala de aula, com o intérprete deles, com o professor deles, no grupo deles, eles não se relacionam de forma eficaz com os outros alunos, porque eles não se sentem fazendo parte daquele grupo, então eu não sei até onde existe inclusão... é difícil lidar com isso, eu não consigo visualizar a questão de você fazer um paralelo, até onde, se ele tivesse numa sala de aula onde todos... Se... Apresentassem com o mesmo problema, pra eles seria mais vantajoso entendeu? Porque a questão... É lógico que de fato existe a quebra de tabus. Hoje os meninos que são surdos eles são vistos como “normais” “crianças normais” dentro das escolas onde eles estão inseridos, só que, com a questão da socialização, eu já não vejo até onde esse aproveitamento é 100%, entendeu? Quebrou-se o tabu! O tabu foi quebrado, os alunos hoje eles são vistos como qualquer outro aluno “dito normal”, não existe aquela diferenciação, mas em questão da ambientação, eu acho que deixa a desejar (Professor H).

Esses depoimentos, além de mostrarem o tipo de informações e os meios através dos quais esses profissionais estão recebendo sobre a inclusão, revelam que a escola não está discutindo ou promovendo o debate sobre esse fenômeno e muito menos sobre o processo de exclusão e suas causas e consequências como deveria. E menos ainda que sua prática exija preparo e conscientização a propósito de sua complexidade e a respeito de o sentido de mudanças que ela traz implícito em seu conceito.

Parece que a inclusão é algo bom e justo, desde que isso não nos afete e enquanto ela permanecer nas informações ou notícias de superação dos indivíduos com deficiência divulgados pela mídia nacional e internacional. É assim, de modo geral, que esses sujeitos ganham a admiração de todos e passam a ser vistos como heróis, como exemplos de superação e de esforço para conquistar seus objetivos.

Vista dessa forma, a inclusão se torna um ideal social a ser buscado e praticado e produz uma ideia simplificada sobre ela. Aliás, é importante frisar que a mídia tem dado uma excelente contribuição para que a sociedade mude sua visão a respeito das capacidades desses indivíduos e tome consciência de que é possível o convívio com eles, nos mesmos espaços sociais, em que pese alguns senões, relacionados às formas de

como são propagadas essas noções no imaginário coletivo, a partir do formato com que são apresentadas essas mensagens, que tanto podem trazer resultados positivos como negativos, na percepção coletiva.

Pelo depoimento abaixo, podemos entender a contribuição da mídia para a mudança de entendimento da sociedade a respeito da deficiência, quebrando “tabus” e mostrando que esses indivíduos são capazes e podem viver e conviver com os demais, sem prejuízo para ninguém. Mostra como, devagar, as pessoas vão tendo consciência das potencialidades desses indivíduos:

Olha, eu vou te falar aqui no (...), por que eu estou por aqui e estou vindo , não é? Nós temos alunos com deficiência visual, temos alunos com deficiência auditiva e a gente se relaciona super bem, então está indo muito bem , não é? Por sinal, eu estava vendo essa semana que passou, eu vi no jornal uma aluna com deficiência visual que foi participar de uma olimpíada daqui do Acre, não é? Eu achei aquilo muito interessante, falei: olha aí, devagarzinho nós estamos indo, não é? (Professora J)

No entanto, apesar do aspecto positivo que a mensagem transmitida pela TV trouxe para a professora, não há como deixar de reconhecer que só quando somos surpreendidos pela presença de um desses indivíduos em nossa vida, ou em nossa sala de aula, é que tomamos consciência do verdadeiro sentido da inclusão e da sua complexidade e do quanto teremos que aprender para atender a todas as necessidades de todos os alunos.

A inclusão, também não se resume na presença ou no sucesso alcançado por pessoas com deficiência à frente de competições divulgados pela mídia ou em outras situações da vida diária. Até mesmo porque, quando isso ocorre, é muito mais por esforço de superação dos limites dos próprios indivíduos com deficiência, do que pelas oportunidades criadas pela sociedade para eles.

Ao conquistarem, por esforço próprio, postos e vitórias cada vez mais altas, esses indivíduos transmitem a ideia de que estão aptos para o convívio com a sociedade, pois são capazes de aprender e de exercer sua cidadania com dignidade. Porém aqueles que não conseguem o mesmo sucesso são considerados inabilitados para a inclusão e

por isso não há lugar para eles entre os demais, conforme revela o trecho desse depoimento, a seguir:

[...] Agora se você observa que aquela criança não tem condições de ser inserida numa sala de aula normal, você faz o encaminhamento para que ela seja atendida de forma adequada. Porque existem situações, principalmente nos casos de deficiência mental (...) (Gestora N).

No processo de inclusão, para que se obtenha sucesso, os investimentos, previsão e provisão de recursos de toda ordem são necessários. De acordo com a fala dos indivíduos investigados, é possível verificar que esses investimentos vêm se processando, especialmente no âmbito da estrutura física e material da escola, com a aquisição de equipamentos, como computadores e outros recursos, além da promoção de cursos de capacitação, palestras etc., desenvolvidas em prol das transformações requeridas para que as escolas se tornem de fato inclusivas, conforme se expressam os sujeitos do estudo:

Na verdade não tem... Já tinha aqui mesmo. Em cada corredor tem uma rampa, não é? Mas, já tinha aqui (Aluno D).

Tem um corrimão na escada (Aluno A).

[...] Então eu acho... Eu tenho que reconhecer sim que tem melhorado bastante, o governo vem investindo nos órgãos de apoio, porque, por exemplo, pra 'mim' receber um aluno 'portador' ou 'deficiente', como você queira chamar, eu tenho um suporte dado pela Secretaria de Educação; eles vêm encaminhados pelo 'CADV', ou pelo 'CADES'; ele vem encaminhado por algum órgão, e essa criança ela já vem tendo um acompanhamento (...) Então eu tenho que dar o braço a torcer, eu tenho de reconhecer que está sendo investido, que está sendo melhorado, precisa melhorar muito ainda, mas o Acre, principalmente, aqui no nosso estado, a nossa realidade ele já deu uma despertada de que existem essas pessoas deficientes e de que essas pessoas são iguais à gente, isso já aconteceu. Então a gente deve parar muito com essa 'prática' de estar reclamando e passar para efetivamente praticar e tentar auxiliar, tentar melhorar... Não tá bom dentro da escola, eu tenho que buscar, eu tenho que ir à Secretaria de Educação questionar, eu tenho aluno que necessitam disso, e tenho alunos que necessitam daquilo, eu não posso simplesmente ficar dizendo: Ah! Meus alunos não estão aprendendo porque eles são deficientes, por causa disso, por causa daquilo, porque eu não tenho isso dentro da escola, mas se você não tem isso na escola, você tem que tentar administrar os recursos que recebe e tentar estar adequando a essa situação. Eu tenho que estar tirando um percentual para ser

investido nisso. Então, enquanto gestora, eu também tenho que vislumbrar isso, mas que a gente tem de reconhecer que a educação inclusiva tem melhorado muito, isso tem! Tem sim! Eu acredito piamente nisso daí (Gestora N).

Percebe-se que as escolas têm procurado resolver essas questões, investindo nas adequações do ambiente e da organização institucional ao novo modelo de educação e de aluno que nelas foi incluído. É importante destacar que esse processo começa pelo desafio de a escola conscientemente aceitar a matrícula do aluno com deficiência, como uma forma de contribuir para a democratização social e política da sociedade, sem discriminação e desrespeito aos direitos humanos.

A medida de concordar com a matrícula dos alunos com deficiência, de certo modo, funcionou como mola propulsora da passagem do atendimento educacional das pessoas com deficiência dentro do modelo integracionista para o da educação inclusiva. A partir daí, buscou-se investigar qual o eixo que norteava o modelo educativo das escolas, uma vez que a educação inclusiva exige uma ação pedagógica centrada nas diferenças para além da diversidade.

3.3 – Modelo educativo: aspectos pedagógicos e administrativos

Como resposta a essa pergunta: qual o eixo que norteia o modelo educativo e os aspectos pedagógicos e administrativos que são considerados na administração da escola, em que ela se orienta para organizar o ensino, sua prática pedagógica, obtivemos os seguintes discursos entre os gestores:

Nos três primeiros anos, nós acomodávamos os alunos por idade, mas então nós tínhamos um grande problema porque as turmas nas quais estavam os alunos com idade mais elevada eram as turmas que tinham maiores dificuldades de aprendizado, as turmas que davam mais trabalho! [...] Então os dois anos nós mesclamos, pra você ver como a gente é uma escola democrática. E nisso tudo os professores influenciando e debatendo. Porque a gente senta em um planejamento... Então vamos mudar! [...] Então como é que a gente vai mudar? Ah! vamos dividir as turmas por nível de aprendizado, os alunos que têm as melhores notas... [...] eu fui extremamente contra, porque eu achei o critério muito seletivo e na minha visão... Porque, eu antecipei o resultado na... Na... Quando a gente tomou essa decisão enquanto escola, porque a gente ia perpetuar o quê? Nós íamos

perpetuar o que já estava vindo: os alunos tidos como melhores vão ficar numa turma considerada como melhor, os professores vão dar mais atenção e os alunos tidos que não aprendem, numa turma pior... Mas o que foi colocado durante as nossas reuniões de planejamento é que ela teria um foco maior, ela teria um trabalho diferenciado, ela teria mais atenção e ficou claro que os professores se cansaram na metade do caminho, porque você tinha um ajuntamento maior de alunos resistentes a prestarem atenção e que tinham maior problema também. [...] os maiores problemas, eles estavam dentro de uma turma... (...) mas, como eu te digo, que nós somos uma escola democrática e nós fizemos a opção de trabalhar assim! [...] porque dentro de uma escola você não tem só o aluno com deficiência... [...] se você olhar, existem vários tipos de criança dentro da escola que tem algum tipo de deficiência... (...) A gente fez esse mapeamento desses alunos e a gente mesclou, fez uma mescla... E esse ano tá bacana pra trabalhar, eu acho que melhorou muito... [...] (Gestora N)

Nós temos o nosso Projeto Político Pedagógico e... Ele já está concluído esse ano e nós o entregamos pro Conselho Estadual de Educação e estamos aguardando a aprovação. Mas, assim, o que a gente deu pra construir alguns professores já estão fazendo, mas a gente faz mais questão do parecer “químico”, a avaliação da metodologia na escola toda. Ainda a gente tá fazendo (Gestora P).

O primeiro discurso apresentado reflete o modelo educativo da escola embasado em critérios de organização que toma como referência, de certo modo, as diferenças dos alunos, diferenças de idade, de níveis de aprendizagem, sócio-econômicas, culturais etc. De outra forma, verifica-se que as diferenças são inspiradas numa oposição binária, predominantemente quantitativa e referidas aos aspectos patológicos. Nesse caso, o modelo educativo é orientado segundo critérios homogeneizantes. Em nome desses critérios, os estudantes são separados em dois grupos, visando facilitar o atendimento educacional a eles destinado.

Verifica-se, portanto, nesse caso, que a escola usou, em primeira mão, conceitos classificatórios e valorativos das diferenças, colocando os estudantes em polos opostos: os conceitos de, “bons”, “ruins”, “melhores”, “piores”, “fortes e fracos” “rápidos”, “lentos”, etc., até encontrar outras formas de organizar o ensino que levou, aí sim, a diferença, como fundamento da organização e gestão das classes, melhorando a qualidade da ação educativa da escola.

Por isso, a escola que toma a diferença como eixo de orientação de sua prática pedagógica para o afazer com a diversidade e para a diversidade, distancia-se e muito

do trabalho pedagógico que está habituado a fazer, conforme foi possível observar no depoimento da gestora analisado. Esse distanciamento implica numa mudança conceitual profunda, tanto da teoria como da prática educativa, para as quais os educadores e profissionais da educação em geral precisam se preparar e (re)aprender a fazer.

A implicação dessa mudança conceitual da educação, indo da homogeneidade para a heterogeneidade, significa organizar a escola e a prática pedagógica em outras bases teóricas e didáticas, em que haja uma ruptura tanto na construção do discurso sobre a normalidade, quanto no da deficiência, independentemente se o “novo” texto for da autoria do dito normal ou do dito deficiente (CARVALHO, 2004, p. 45), o que representa um reaprender.

Isto significa aprender que “numa abordagem de atenção à diversidade, igualdade significa respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, ou seja, pretende-se o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem e no respeito de ritmos e características próprias” (RODRIGUES, 2003, p. 14; *apud*: RIBEIRO E BAUMEL, 2003), para o qual não se tem receita pronta, desde que este é um aprendizado que está sendo gradativamente construído no dia-a-dia pelos professores e das escolas que abraçam o desafio de trabalhar com estudantes das mais variadas características individuais, cognitivas, sociais, culturais etc.

Retomando o primeiro depoimento, dentro dele se destaca ainda um aspecto polêmico e contraditório, bastante antigo e muito debatido pelos estudiosos e cientistas em geral, especialmente quando se trata dos resultados de qualquer ação humana: a velha questão da qualidade *versus* quantidade, que não poderia passar despercebida neste trabalho. Esse questionamento sempre surge nas reflexões sobre os resultados do ensino, no que é produzido nesse campo. Analisando esse discurso, é possível percebermos que esse aspecto se encontra nele embutido quando assume, como critério para organizar as turmas a produtividade, seu “bom” desempenho.

É o princípio do valor, do quanto vale o indivíduo aluno, do quanto ele é capaz de produzir, ou aprender com rapidez e eficiência, em detrimento da qualidade dessa produção, melhor dizendo, da qualidade do que ele aprendeu “reforçando a convicção

da importância da regularidade no funcionamento da prática escolar, como sustentáculo para um “bom” processo educativo” (COIMBRA, 2003, p. 43). Isto é, para a manutenção dos padrões escolares, é exigido que todos aprendam no mesmo ritmo na mesma proporção e ao mesmo tempo.

Por esse ponto de vista, a reflexão remete para a questão da avaliação da aprendizagem do aluno, e da própria organização da escola, no sentido de que tanto uma quanto a outra estão submetidas à questão da produtividade, tendo o tempo como fator de controle e regularidade. Assim, o tempo, entidade abstrata, se materializa por meio de suas definições em horas, meses, anos, etc., todas elas, medidas de quantificações, dentro das quais o ensino, a aprendizagem e os seus produtos, são organizados e definidos na escola em termos também quantitativos.

São as notas ou conceitos atribuídos ao aluno, representados por números ou seu similar, são os horários das aulas, os períodos ou séries, distribuídos ao longo dos meses e dos anos, determinando o quanto ele já estudou e se já está apto a seguir adiante ou, até mesmo, chegar ao final da sua jornada estudantil. A medida quantitativa prevalece em todo o processo de ensino e aprendizagem, influenciando nas decisões a serem tomadas e a classificar e selecionar os alunos em “bons”, “médios”, “fracos”, etc.

Mas, considerando que esse assunto é vasto e o que foi proposto nesta pesquisa, consideramos que foi suficientemente tratado, em função da necessidade de se mostrar a implicação da valorização do princípio da quantidade, presente na prática educativa, como elemento reforçador dos padrões rígidos da escola.

É conveniente esclarecer, também, que a posição aqui apresentada no que diz respeito à organização da escola em função do tempo, não se prende a uma crítica vazia e sem sentido; pelo contrário, quer, antes de tudo alertar, para a busca de formas mais dinâmicas e flexíveis de realizar essa organização, que é necessária.

Com base no segundo depoimento, embora a fala indique que o eixo norteador do modelo educativo da escola seja o Projeto Político Pedagógico, ficam vagos vários pontos de construção e de definição desse importante documento guia da escola, tais como: se ele surgiu das relações dialógicas com toda a comunidade escolar, porque nem sempre é isso o que acontece; muitas vezes, esse projeto é feito apenas por uma parcela dessa comunidade e dessa forma não é representativo dos anseios de todos.

Outro ponto vago é sobre quais foram os princípios que nortearam a filosofia de educação da escola, e se esta filosofia é a de uma educação para todos, envolvendo as três esferas do desenvolvimento: (1) a acadêmica, (2) a social e emocional e (3) a responsabilidade pessoal e coletiva e a cidadania.

Ainda ficou obscuro o ponto em torno de qual eixo o modelo educativo da escola se orientou - o que, aliás, se constitui no núcleo central da questão levantada - se pelo modelo comportamentalista ou racionalista, respectivamente, ou dentro de uma concepção na qual a equipe escolar assuma o princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e o de que podem melhorar as respostas educativas que hoje lhes são oferecidas.

Aproveitando o momento desta discussão e de suas articulações com o fator qualidade *versus* quantidade, consideramos apropriado apresentar algumas posições identificadas nos dados da pesquisa referentes à influência desses fatores na prática educativa das escolas investigadas. Os dados revelam que, em vários aspectos já destacados anteriormente, essa questão vem se fazendo recorrente nas falas dos diferentes sujeitos e instrumentos analisados, conforme revelam os fragmentos dos discursos dos professores e dos alunos, a seguir:

(...) Eu disse pra ele que ele tinha tirado uma nota baixa. Ele não estava participando, não é? (...) (Professora L)

(...) É tanto que quando eu peguei uma turma, eu estava começando, até com uma turma de 25 alunos. Aí eu disse: - Diretora, por que é que as outras colegas têm turmas com 30, 33 alunos e eu, uma turma com 25? (...) (Professora J)

Em termos do desempenho eu estou indo! (Aluno "A").

E eu, mas Ciência tá muito ruim, eu estou com medo! (Aluno "C").

Eu estou mais ou menos! (Aluno "B").

Tu tá com quantos pontos? (Aluno "A").

Faltam oito pra eu passar com vinte (aluno "C").

Ah, eu tenho que tirar... Se eu tirar sete, eu passo! (aluno "A").

Analisando essas falas percebe-se como é forte a questão do aspecto quantitativo na prática educativa, determinando não só o grau de rendimento dos estudantes, mas também, a forma de organização das turmas e da própria escola. De um lado, existe a implicação na visão tanto dos alunos sobre si mesmos, reforçando o conceito de “fracos” ou “fortes”, “bons” ou “maus”, quanto dos professores, que acabam utilizando a nota ou o conceito com o qual é medida a aprendizagem do aluno, encobrindo, assim, o que de fato interessa: a qualidade daquilo que eles aprenderam. De outro lado, observa-se o aspecto afetivo sendo abalado pela expressão numérica ou quantitativa, com que são registrados os desempenhos de cada estudante.

Ao ser definido seu valor, em termos de quantidades, sua subjetividade enquanto indivíduo integral, holístico, desaparece, fazendo prevalecer apenas o produto, o objeto, desprovido de sentimentos, emoções, necessidades e capacidades cognoscíveis. Melhor dizendo, os caminhos percorridos, o como o aluno percorreu esse caminho, para chegar aonde chegou, são deixados de lado, esquecidos e o que aparece é o resultado expresso em notas, quantidades, o produto de sua aprendizagem.

É esquecido também que, para o aluno chegar aonde chegou, ele teve que percorrer um longo caminho, desenvolver processos de conhecimentos que foi construindo nesse percurso e acumulando aprendizagens, saberes, experiências; teve um ponto de partida, portanto, não é uma “tabula rasa”, como dizia John Locke. Sua mente não está vazia, em branco. Ele já chegou à escola com uma série de conceitos construídos na experiência e na interação com o seu meio, traz consigo uma bagagem cultural proveniente dos intercâmbios com o ambiente que o rodeia.

Isso quer dizer que o aluno tem um nível de desenvolvimento real e pode avançar a partir dele, desde que ocorra a mediação de alguém mais experiente nesta zona potencial, de acordo com Vygotsky. Aí então cabe à escola, ou melhor, aos professores em sala de aula criar as oportunidades de interação entre os estudantes, em que um aluno mais experiente possa ajudar o outro a avançar nos seus processos cognitivos e na aprendizagem.

Procurando descobrir que aspectos pedagógicos e administrativos estão sendo considerada, na organização do ensino dos professores e da escola, no trabalho com as

crianças com deficiência visual junto com todas as outras videntes, a análise prossegue buscando essas evidências.

3. 3. 1 – Aspectos pedagógico e administrativo considerados na organização do ensino

Pelos depoimentos dos professores, a seguir, pode-se perceber como está se desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com baixa visão, incluídos nessas escolas investigadas. Que aspectos pedagógicos estão considerando para organizar e gerir suas turmas.

Na turma que eu tinha alunos com deficiência visuais, o que eu fazia? Eu tentava dar aula de forma mais explanada. Eu não fazia uso de recursos visuais do tipo - eu trabalhava muito com transparência e slides. Como eu sabia que eu ia enfrentar esse tipo de problema, eu evitava, eu tentava me fazer entender, mas de forma verbal. Já ao contrário das turmas onde eu trabalhava com alunos deficientes auditivos, aí eu já exagerava nos recursos visuais pra fazer com que eles entendessem. Então, esse cuidado eu tinha na hora de fazer o planejamento - hoje eu vou pra essa turma! Então, eu mudava um pouco a minha metodologia com relação aos recursos que eu tinha que utilizar na hora da explicação. Basicamente era isso. (Professor H).

Nós mudamos bastante em português, não é? Onde a gente procurou sempre estar ampliando as letras na questão da leitura, não é? Pra ela poder visualizar melhor, então essa questão toda e assim, não só pra ela, mas com a turma toda, que é pra que ela não se sinta diferenciada junto da turma. Vamos trabalhar em grupo, um colega lê a questão pra você, você lê outra pro seu colega, sempre procurando intercalar - lá com os outros colegas que era pra ela não se sentir rejeitada ou diferenciada. (Professora J).

Nota-se, com base nesses depoimentos, que os aspectos pedagógicos considerados pelos professores para a organização do processo de ensino-aprendizagem estão basicamente voltados para as necessidades dos alunos, uma vez que reconhecem que a educação das pessoas com deficiências exige o uso de alguns recursos metodológicos e materiais específicos para viabilizar seu acesso ao mundo cultural e científico.

Nesse caso, em particular, a baixa visão, que se caracteriza pelo comprometimento de muitas funções visuais, mesmo após a correção de erros

refracionais, segundo Masini (2007, p. 40), o que implica em perdas que podem afetar o aluno em vários níveis, com repercussão nos aspectos perceptivos, cognitivo e emocional (ARRUDA, 2005).

Esse aspecto se identifica no discurso dos dois professores aqui analisados, embora se perceba nele um ar de insegurança e incerteza quanto ao que estão fazendo e que essa mudança está muito mais embasada em suas intuições do que mesmo num conhecimento teórico adquirido da discussão e do debate sobre esse processo de inclusão. Mas não deixa de ser um avanço na direção de se chegar ao ensino inclusivo.

Qual comportamento dos professores indica que essa compreensão é fruto das reflexões críticas que constantemente são obrigados a fazer sobre sua prática, com base nos recursos teóricos e metodológicos que possuem e que necessitam reorganizá-los, motivados principalmente, pela presença do aluno com deficiência visual em suas turmas, uma vez que, neste estudo, por repetidas vezes, foi destaque em suas falas a falta de preparo das escolas para esse trabalho na perspectiva da educação inclusiva.

Quanto a essa condição, os depoimentos não deixam dúvidas a respeito:

O conhecimento você cria a partir do momento que você começa a trabalhar, então é tudo muito irreconhecível, você não tem o preparo, você chega à escola na época do planejamento e dizem: “você vai pegar essas turmas e nessas turmas você tem um ou dois alunos com esse ou aquele tipo de problema”, e a partir daí, quando a ficha cai, é que você começa sua preparação, porque primeiramente na faculdade, você não... não é... você não consegue nenhum tipo de orientação, pelo menos na minha eu não consegui. Agora na universidade, não sei se conta com alguma relação ao curso de braile, nos cursos de licenciatura, foi dada alguma ênfase a esse tipo de aluno. Então você não sai com informação, inclusive eu acho que com informação pedagógica você sai muito pouco, eu saí! Eu tive o quê? Eram cinco disciplinas pedagógicas: psicologia do ensino, didática, estrutura e funcionamento da legislação educacional, prática de ensino e introdução à educação. Eram cinco disciplinas, então essas cinco disciplinas não te formam, não te dão uma base de sustentação; elas não te dão uma base de como você deve se comportar em sala de aula, tendo alunos que são objetos de inclusão. Não tem! Você chega de mãos limpas e nada, você não chega com armamentos; vamos usar esta palavra pra se voltar diante desta situação. Não chega. (Professor H)

Bom! Isso aí é na prática, não é? São doze anos já na sala de aula, então devagarzinho a gente vai olhando, observando, conversando um pouquinho pra saber como é que é, não é? “Vem cá, me conta aqui como é que é em casa, como é que você está se sentindo hoje?”

Geralmente não é só com ela, mas com a turma toda, eu sempre procuro saber como é que eles estão, como é que está em casa, como é que foi o fim de semana; tirar um tempinho pra os deixar falarem, por que, às vezes, não é? As crianças vêm com problemas! Tá ali angustiada e acaba atrapalhando, não é? [...] Eu ainda não concluí... eu ainda sou acadêmica, não é? Mas eu acho que a gente deveria ter uma disciplina específica, eu ainda bato nesta tecla, pra se orientar. (Professora J)

Seus discursos revelam as mudanças promovidas de antemão, no processo de planejamento de suas aulas, nas metodologias e nos recursos usados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em função das características perceptivas dos alunos com deficiência visual. Mais que isso, demonstram que houve a compreensão da necessidade da mudança, em sua forma de organizar e propor o ensino das matérias, em atenção às características individuais dos estudantes, tanto na restrição ao uso de alguns recursos que pudessem prejudicar o acesso do discente ao conhecimento, como na adaptação de outros e na ênfase dada ao recurso da oralidade para se fazer entender melhor.

É importante ressaltar também, quanto à metodologia, principalmente no segundo depoimento, quando a professora indica o uso da técnica da aprendizagem cooperativa, como princípio metodológico: na troca de papéis entre os alunos, se estabelece o vínculo da amizade, da cooperação e da ajuda mútua, eliminando o espírito competitivo, a discriminação, o sentimento de inferioridade e de fracasso.

Além disso, na organização didática da professora a qual prioriza o trabalho em dupla, ou como ela mesma assinalou, intercalando as funções dos alunos, ora como leitor, ora como ouvinte, se identifica a forte evidência do uso do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou o interacionismo de Vygotsky fundamentando e embasando sua intervenção pedagógica. De acordo com seu interacionismo, o professor e os colegas exercem um papel de mediadores na aprendizagem de conceitos científicos.

O conceito de ZDP, portanto, funciona como estratégia pedagógica por meio da qual o professor organiza as atividades didáticas, promovendo a interação entre os alunos, em que um ajuda o outro a alcançar níveis mais altos de aprendizagem. Como Vygotsky expressa, **“O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”** (COUTINHO E MOREIRA, 1992, 159). No entanto, de acordo com a visão das

gestoras, os docentes insistem em trabalhar com base nos aspectos tradicionais, uma vez que não conseguem se desprender dos modelos racionalistas, particularmente no âmbito da avaliação no qual ainda persiste a prática de avaliar por meio de provas tão somente.

[...] A gente assiste às aulas, a gente monta os planejamentos, a gente monta as fichas, a gente ajuda na elaboração das provas; a prova não está boa, a gente ajuda a fazer melhor essa prova, essencialmente porque a questão dos nossos professores eles ainda avaliam muito através de prova; a gente incentiva muito para que essa avaliação seja feita através de seminário, através de aulas diferenciadas que leve a criança fora... é... eu necessariamente não preciso avaliar uma criança através de um papel. A gente tem muita dificuldade em lidar com nossos professores nesse sentido; eu sei o aluno que tem dificuldade e no que ele tem dificuldade, entendeu? Mas os nossos pais também gostam de um papel; se o meu aluno está com 7, o meu pai quer escrito o porquê ele está com 7, então eu vou ter que desmembrar; se eu não avaliei ele em uma prova, como é que eu avaliei ele? “Olha! - ele produziu isso, olha ele fez isso, olha ele aprendeu isso”- e é muito difícil você estar trabalhando com ele dessa forma, mas a gente vai pra sala de aula, a gente tem planejamento, a gente incentiva as aulas diferenciadas, do jeito que você pensar, a gente vai se “rebolando”, tanto é que você já veio aqui pra fazer essa entrevista comigo e é difícil me encontrar, porque eu estou o tempo todo andando, eu fico inquieta, tá? (Gestora N)

No depoimento dessa gestora, verifica-se uma discordância entre o que afirmam os professores quanto aos aspectos que consideram para organizar o ensino e as avaliações dos alunos, pois, segundo sua compreensão, as propostas pedagógicas dos professores não levam em conta as diferenças dos alunos, uma vez que não diversificam suas formas de avaliação, reduzindo assim as possibilidades de obterem melhores resultados de aprendizagem. Para ela, essa atitude dos docentes dificulta a mudança e o alcance de um processo de ensino verdadeiramente inclusivo.

Como destaca Jussara Hoffmann, no prefácio do livro de Rosita Edler de Carvalho (2004, p. 10), com o título de *Inclusão: um sonho possível*, “[...] Viemos de um século em que o olhar positivista, da igualdade como padrão, como uniformidade, precisão e clareza, sugeriu aos educadores o compromisso de responder, sempre, sobre quem pode mais, quem pode igual ou quem pode menos”. Este se tornou, de certa forma, o pensamento norteador “da competência, da justiça”, em avaliação educacional - a comparação, a seleção - e, por consequência, a exclusão. Além de estabelecerem

comparações, essa concepção homogênea e a conferição que se estabelece colocam como aspecto diferenciador negativo e ao mesmo tempo positivo, a deficiência.

Negativo, porque demonstra certo preconceito com a condição do aluno, vista como incapacidade e a partir daí se estabelece a comparação binária, “deficiente”, “não deficiente”, deixando entender que todos são “deficientes”, apesar de que neles essa condição é mais uma das muitas que já possuem. Além disso, transparece claramente a padronização das atividades didáticas pelo critério da homogeneidade, no qual cada um se empenha para alcançar sua aprendizagem, por esforço próprio e sem a mediação do professor nesse processo.

Nessa ótica, os aspectos pedagógicos considerados, na organização e gestão do ensino, estão fundamentados na concepção inatista da educação, cujos pressupostos indicam que, se o aluno tiver sucesso ou fracassar, os méritos são unicamente seus, uma vez que possui, ou não, as capacidades para aprender herdadas de seus pais. E nesse caso, o professor não tem responsabilidade com os resultados que o aluno alcança, pois não faz muita diferença a intervenção didática para esse ou aquele resultado que o estudante alcance.

Positivo, porque percebem que a deficiência não impede que os alunos consigam sucesso na sua aprendizagem, embora seu sucesso seja por sua própria busca que aconteça. Mas, pelo menos fica patente que são capazes de aprender, ainda que “suas deficiências” muitas vezes causem dificuldades, particularmente, quando suas diferenças não são consideradas, e não lhes são dadas as condições para tal, porém, ao mesmo tempo, lhes impulsionam para as conquistas que desejam. Conforme se pode depreender do depoimento da gestora abaixo:

Eles veem os alunos como ‘ouvintes’, também, igual ao outro, além de terem uma ‘deficiência’ a mais. Mas eles são os alunos que aprendem mais do que os próprios ouvintes, eles não dão trabalho como os outros normalmente dão, e a questão da aprendizagem deles eles que buscam isso. (Gestora O).

3.3.2 - Perspectivas dos alunos

Na perspectiva dos alunos, de modo geral, o processo de ensino-aprendizagem continua sendo desenvolvido dentro dos mesmos padrões pedagógicos, ou seja, a aula centrada na verbalização e exposição oral pelo professor. Verifica-se que não dispõem de recursos didáticos, a não ser os livros, os quais são produzidos para pessoas sem deficiência visual e nessa condição tornam difícil a leitura para quem tem baixa visão e inviável para pessoas cegas, implicando na qualidade de suas aprendizagens pela falta das adequações devidas. Com raras exceções entre eles, indica que a única adaptação dos materiais está restrita a ampliação de provas.

Porém, ao mesmo tempo enfatizam que sua aprendizagem é possibilitada pela explicação oral do conteúdo pelo professor, atribuindo a esse procedimento didático um papel importante para o ensino de pessoas com deficiência visual, uma vez que sua capacidade perceptiva pelo canal sensorial da visão é reduzida, e nesse sentido outros sentidos, como a audição e o tato, são aguçados, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Daí a necessidade de se introduzir técnicas de ensino que possibilitem o uso pelo aluno desses sentidos, com mais ênfase na sala de aula.

Tem só livro. (Aluno A).

Nossos livros são normais, agora as provas são ampliadas (Aluno C).

A minha não é não (Aluno A).

A minha é (Aluno C).

Normal, como ele ensina para todos, ele ensina pra gente (Aluno A).

É normal (Aluno B).

(...) mas a questão da aprendizagem eu consigo dominar através da explicação mesmo. (Aluno F).

Nesse ponto, merece ressaltar a atitude da escola quanto à forma adotada para trabalhar com esses estudantes através da incorporação das tecnologias educacionais, por meio do repasse do notebook, CDs e outros materiais não especificados, para o aluno, visando melhorar seu acesso ao conhecimento e o processo de ensino do professor, em que pese as ressalvas quanto a sua utilização, como será destacado à frente, conforme informado pelos interlocutores nos questionários e entrevistas:

Repassamos para o aluno o notebook que a escola recebeu da gestão anterior, juntamente com alguns CDs e materiais destinados ao aluno (Técnico X).

Verifica-se que, até certo ponto, a escola reproduz um comportamento mais geral, impresso pelas políticas de inclusão dos órgãos centrais da administração pública de educação no Acre, Secretaria de Educação/Gerência de Ensino Especial, na qual não se identifica cuidado a esta questão por parte destes órgãos. Prova disso são as reclamações dos alunos, nas entrevistas, particularmente vinculados ao Ensino Médio, cujas características de algumas disciplinas e de seu ensino, exigem dele com deficiência visual, mais atenção, concentração e muito mais esforço para aprender do que os demais colegas de sua turma costumam ter, coisa que a utilização de um computador adaptado e convenientemente incorporado à prática de ensino dos professores certamente resolveria.

(...) Mas a questão da aprendizagem eu consigo dominar através de explicação mesmo. A Secretaria de Educação mandou um notebook pra gente usar com um programa de voz e dois CDs de áudio, das aulas de Português e de Biologia. (...) Mas, o que eu queria mais era só o de Matemática, não é? Que tem mais gráfico, não é? (Aluno F).

(...) Ele não 'tava' participando, não é? Eu sempre comento, não é? Ele não 'tava' participando... Aí tiraram o computador dele!... Depois que tiraram o computador do (...), o (...) voltou a ser o que ele era, começou a participar das aulas... Você ficava prendendo ele... Ele já estava vendo ali, não é? Ouvindo som! Já estava em outras brincadeiras com o colega dele, não é? (Professora L).

Depreendem-se do discurso desses sujeitos pelo menos duas interpretações importantes. A primeira é a de que os recursos disponibilizados para os alunos, além de não corresponderem a suas necessidades de aprendizagem, como no caso da dos conteúdos da matemática, a qual exige o uso predominante da percepção visual, a exemplo dos gráficos, esses meios são usados como se tivessem um fim em si mesmo e não como facilitadores do acesso do aluno ao conhecimento. Como se sozinhos pudessem proporcionar o progresso acadêmico e social do educando.

Em segundo lugar, aparece o desvio da funcionalidade dos recursos à sua finalidade, além da prioridade por determinadas áreas em prejuízo de outras, o que

evidencia a despreocupação das políticas educacionais com a incorporação e utilização das tecnologias no tocante ao ensino e à aprendizagem “como solicitação imperativa dos tempos atuais, desde que *“integradas a situações que propiciem o exercício da análise e da reflexão”* pelo aluno e pelo professor” (RIBEIRO E BAUMEL, 2003, p. 113).

Caso existisse esse comportamento, os recursos tecnológicos seriam disponibilizados para as escolas onde se encontram os alunos com deficiências, acompanhados por um planejamento e a capacitação dos professores sobre o seu uso, para que o docente descobrisse nelas a mediação significativa entre a apropriação da informação e a construção e reconstrução do conhecimento. E assim se evitaria a situação constrangedora da retirada do computador das mãos do aluno, que provavelmente o privou de construir seu próprio conhecimento, como esta fala revela.

Embora se reconheça que a interação do educando com deficiência com o computador não representa em si mesma a aquisição de informações e, muito menos, a construção do conhecimento, para qualquer pessoa que faz uso da informática na educação, a principal importância está no ambiente de aprendizagem que o computador pode proporcionar. O aprendiz não extrai as informações do computador, apenas; mas constrói e reconstrói seu próprio conhecimento por meio dele.

Em uma segunda leitura, cabe inferir uma reflexão sobre os benefícios, tanto para o professor quanto para o aluno, com e sem deficiência, que o computador traz para a sala de aula. O primeiro benefício seria o professor entender que, por meio desse equipamento, seu papel deixaria de ser o de *provedor de informações para ser gerenciador do entendimento*, segundo Gilberto Dimenstein (1995).

Em segundo lugar, viria a compreensão de que a educação não pode mais ser baseada unicamente na instrução que o professor transmite para o aluno, mas na construção do conhecimento pelo educando, segundo Valente (1998). Nesse sentido, o professor deve compreender que o computador não pode simplesmente ser usado como meio de passar a informação para o estudante, pois dessa maneira se mantém ativa a abordagem pedagógica vigente, informatizando o processo instrucional e, conformando e fossilizando a escola.

Nessa perspectiva, para vivermos esse novo tempo, ou seja, a *era dos sistemas*, é essencial que entendamos o novo paradigma da ciência: não basta saber, é preciso

saber fazer. Trata-se do conhecimento-ação, segundo Silva (1999), e isso a escola só poderá conseguir alcançar através da discussão, para buscar o entendimento dos lugares que devem ocupar as tecnologias e os professores, no processo de ensino-aprendizagem e se evitar equívoco como o que ocorreu acima.

Percebe-se, nesse episódio, que houve a substituição do papel da professora pelo computador, sendo a escola obrigada a adotar medidas drásticas, punindo o aluno de forma incorreta, a fim de que se restabelecesse o vínculo interativo entre professor, aluno e conhecimento. Outra questão importante nesse debate seria a escola discutir o impacto que as novas tecnologias vêm exercendo sobre o dia-a-dia, o que exige que se tome parte do poder entre a técnica e a consciência da importância social, política e pedagógica das escolas, para evitar que a racionalidade técnica predomine, desumanizando a escola e transformando-a em espaço de decisões tecnicistas.

Em suma, as feições das práticas pedagógicas mudariam seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso, tradicional e obsoleto, assumindo um ar alegre, movimentado e ativo, com os novos avanços tecnológicos. Entretanto, essa mudança precisa ser cercada de certos cuidados, para não substituir o professor pelas máquinas, na crença de que elas, por si mesmas, favoreçam a construção do conhecimento.

Outro aspecto que deve ser ressignificado nesse contexto é a imagem autoritária e centralizadora do poder do professor, o qual precisa, também, dar novo significado ao seu fazer pedagógico, uma vez que, no geral, sua ação é imantada no ensino e, como tal, se enuncia, predominantemente por formas verbais, conduzindo o educando a memorizar, passivamente, a informação recebida. Dessa forma, entende-se que o professor seja de fato o profissional da aprendizagem, preocupado com a construção do conhecimento, pelo aluno, para o que, em muito, contribuirão as tecnologias educacionais.

Nota-se nesse depoimento também um aspecto preocupante no fato de que o computador, em lugar de favorecer a inclusão do aluno e facilitar seu acesso às informações, permitindo a construção do conhecimento pelo próprio educando, revela-se como fator de exclusão e de discriminação, em virtude da ausência de uma política adequada de incorporação das tecnologias educacionais nas escolas.

3.3.3 - O ensino de Ciências e Química

A partir dessa análise, no discurso desses indivíduos acerca dos aspectos pedagógicos e administrativos considerados na organização e gestão do ensino dos professores, buscou-se a análise desses feitos, mais especificamente do ponto de vista da prática pedagógica do ensino das disciplinas de Ciências e de Química para alunos com deficiência visual, cuja preocupação era verificar as dificuldades desses alunos enquanto indivíduos com perdas perceptivas, diante da natureza desses conhecimentos que, segundo um dos professores investigados, é esquema.

Então... é mais ou menos isso que eu tava te falando. A questão da Ciência, o que é a Ciência? Ciência é esquema. Você não consegue trabalhar Ciência sem ter nenhum tipo de esquematização em relação ao assunto que você 'tá' dando. Na 5ª série é mais ainda, porque na 5ª você trabalha introdução e o aprofundamento, que é um assunto que até então eles nunca viram. Já de 5ª a 8ª série, o corpo humano também causa certa dificuldade, na 6ª e na 5ª é uma coisa bem mais teórica, que você não tem o visual pra mostrar. Tipo assim, na 7ª e na 8ª, você vai trabalhar com assuntos mais difíceis, por serem assuntos quase que 100% esquematizados... você trabalha por esquematização e não tem pra onde correr, ou você usa muito o verbal, explicando pausadamente ou para o reforço, ou seu recurso visual tem que ser bem explorado, porque senão, você não consegue alcançar um resultado satisfatório. Você não consegue. Você tem de trabalhar o visual com os outros alunos e achar forma de contemplar os alunos com essa deficiência. (professor H)

Eu acho que teria... assim, teria que... como é que eu posso te dizer? Ter acesso a materiais tipo... data show faz um tamanho bem legal pra eles, a televisão e o vídeo nem tanto, porque se torna cansativo pra eles, não é? Mas sempre buscando e tentando melhorar a visão deles. Outra coisa que eu acho que atrapalha bastante é esse quadro, não é? Esse quadro pra alunos com baixa visão não é legal por conta do reflexo, não é? (Professora J)

O que dizer desses discursos em que não esteja implícita a padronização do processo de conhecimento centrado no ver, em detrimento do ouvir e do agir? Como mostra o depoimento do professor, a Ciência em determinados conteúdos primam pela esquematização e verbalização. Essa posição indica uma concepção racionalista do modelo educativo, incorporada pela escola de hoje e que se traduz, basicamente na uniformização e padronização dos processos pedagógicos e na objetividade.

Dentro dessa concepção, as possibilidades de a escola levar em conta as diferenças presentes na população estudantil, são afastadas e minimizadas. Dessa forma é banida a diversidade como pressuposto central do processo de ensino-aprendizagem e enfatizados modelos pré-estabelecidos. Com isso, são atingidos diretamente os alunos com deficiência, enquanto suas características que podem requerer certas condições especiais propícias a sua aprendizagem ficam prejudicadas, pois não são atendidas, uma vez que os professores ensinam por meio de diagramas e esquemas visuais, tão somente, dificultando o acesso do aluno, com cegueira ou baixa visão, ao conhecimento.

Nesse caso, seria importante se houvesse uma troca de informações entre os professores da escola regular e os da educação especial, no sentido do intercâmbio de saberes desses profissionais, pois, sem dúvida, esse trabalho de equipe iria possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de todas as habilidades dos alunos cegos ou com baixa visão, com independência e autonomia, não só para a aprendizagem dessas disciplinas como para as atividades de sua vida diária.

Isso fica claro nos depoimentos dos alunos, ao apontarem suas dificuldades de aprender determinadas matérias ou determinados conteúdos, quando esses estão essencialmente sendo ensinados focados em estímulos visuais. Perguntados se o que dificulta a aprendizagem para eles é a própria característica das disciplinas ou se é a forma como essas disciplinas são ensinadas, ou seja, facilitando para eles o acesso a esse conhecimento, assim se posicionam:

Não! Quando era só ciência era bom! Mas agora, quando é Química...
Eu não sei nem Matemática! Imagine Química e Física (Aluno A).

O que chama a atenção na preleção desse estudante é o destaque que dá para as disciplinas de Matemática, Física e Química, como de difícil compreensão, apontando para o que já se sabe sobre a posição que essas matérias ocupam na concepção dos educadores e dos discentes, enquanto complexas e de intrincado aprendizado. É importante salientar que essa posição assumida por esse aluno, quanto à complexidade desses conhecimentos, não indica que esteja ligada ao seu problema visual, mas, sim, ao que é posto pelo senso comum, quanto a essas disciplinas, como aquelas que ocupam lugar de destaque nos currículos de qualquer etapa de estudos.

Então, quando os alunos têm um “bom domínio” sobre elas são considerados inteligentes, ao passo que aqueles que não conseguem obter “sucesso” são vistos como “incompetentes” e “burros”. Essa é uma questão que merece aprofundamento em outros estudos que se debrucem a investigá-la, o que não é objeto para este estudo. Mas é importante destacar que, nesse aspecto, os alunos com deficiência em geral, ou, nesse caso, com baixa visão, são semelhantes aos que não apresentam deficiência na maneira de pensar e ver os conhecimentos, pois faz parte de uma mesma cultura, um mesmo ideal cultural e são igualmente afetados por ele.

Quando perguntados em qual conteúdo dessas disciplinas encontravam mais dificuldades, alguns afirmam que é a Matemática, (Aluno A); outro que é a Ciência, (Aluno B); e outro que é a Física (Aluno C); e concordam que os conteúdos nessas áreas mais difíceis de aprender são as fórmulas, a tabela periódica, os gráficos, os quais, sem as adaptações estabelecidas para o aluno que não vê ou que enxerga parcialmente, acarretam maiores problemas, pois exigem o uso da percepção visual como condição para o desenvolvimento cognitivo. Para o aluno “F”, portanto, suas maiores dificuldades na Química eram a realização de experiências no laboratório, e a questão dos gráficos é o ponto crucial para ele.

Na Química, no começo eu me ‘enrolei’ um pouco, porque tinha mais questão de fazer trabalho e eu não podia participar assim... fazer experiências de laboratório, não é? Tinha que olhar as coisas de pertinho. [...] Só na parte gráfica mesmo (Aluno F).

A expressão “só na parte gráfica”, usada pelo aluno dá a entender que ele esteja se referindo aos materiais de leitura impressos à tinta, livros didáticos, textos, etc., que não são adaptados à sua condição de leitor com necessidade de certos auxílios nos materiais de estudo que lhe são oferecidos, no entanto, na sua fala seguinte, fica claro que essa dificuldade está mesmo relacionada ao feitio de determinados conteúdos dos conhecimentos ensinados para ele, que permite a compreensão de que esteja se referindo, aos “gráficos” que as disciplinas como: Matemática, Física, Química, e outras usam para expor assuntos dos seus repertórios, os quais, em sua opinião, para diminuir o

grau de suas dificuldades de aprendizagem desses conteúdos deveriam vir oferecidos em alto relevo:

Produzindo em alto relevo, não é? (Aluno F).

Esta resposta foi obtida com base no questionamento: - em sua opinião que medidas são importantes para você superar essa dificuldade de leitura dos gráficos? Apesar de reconhecer que essa providência poderia melhorar seu acesso aos conhecimentos, ele não vê essa ação como responsabilidade da escola onde estuda e sim do CEADV:

Na verdade eles não podem fazer nada, porque essa questão eu estou falando, é da Secretaria ou do pessoal do CEADV, que podem fazer isso (Aluno F).

Em sua fala, há o reconhecimento da falta de preparo da escola e do professor no sentido da adequação do material didático às suas necessidades especiais. No entanto, não descarta a ideia de que essa medida é necessária para melhorar sua aprendizagem com maior eficácia e qualidade, ao indicar que essa ação seja realizada pelas instâncias que, na sua concepção, é que têm a competência para fazê-lo. Mas, ao se posicionar, ressaltando a realização desse serviço como responsabilidade desses dois órgãos citados, ao mesmo tempo adverte para a ausência dessa ação e aponta para a obrigação de refletir sobre esse aspecto no que diz respeito a quem compete essa atribuição: à escola, ou aos setores indicados pelo aluno?

De qualquer maneira, fica registrado que essa é uma questão de ordem do processo de inclusão de alunos com deficiência visual, reveladora da qualidade de como esse processo vem se desenvolvendo em Rio Branco, no qual muitas lacunas precisam ser preenchidas para melhor atender às suas necessidades educacionais e de todos os outros alunos.

Na alocução do professor, a seguir, fica reforçada a opinião dos estudantes quanto às dificuldades relacionadas aos conteúdos da Química que oferecem maiores problemas para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Nossa! Na 8ª série até que são muitos! Na parte de Química... Tabela periódica! Tabela periódica é um assunto visual... eles têm que ter um poder de observação... esse ponto foi o pior, por que aí eu tive que usar com eles as transparências e não foi suficiente, então a escola providenciou tipo aqueles Mapa Mundi. Aí eu colava bem próximo, porque ela sentava bem na frente, então eu colocava bem perto dela e abria... aí era como ela conseguia ver alguma coisa, mas foi difícil, porque conteúdo de Química na 8ª série é muito visual. Você vai mostrar a estrutura de um átomo, a posição de um elétron, você vai fazer uma distribuição eletrônica, enfim, é muito visual o conteúdo da 8ª série de Química, visualmente, Física já é mais em torno de atribuir fórmula ao problema, já é mais tranquilo. Mas Química já te puxa um pouco mais, por que você tem que estar mostrando: “o lugar disso é aqui, isso aqui é assim, o lugar daquilo é ali”, - então você usa muito esquema, pouca palavra, mas muito esquema. Eu desenhava muito no quadro pra dar aula de Química, eu ia pro desenho mesmo, desenhava em papel madeira, papel manilha, no caso, e era assim, e aí elas conseguiram certo rendimento e aí, no caso delas, isso eu cobrava mais um pouco, o esquema que eu passava no quadro, eu cobrava dela porque eu queria ver se ela conseguia captar a mensagem que eu passava. Então a forma de avaliá-la, apesar de ela fazer a mesma prova dos outros alunos, mas a forma de eu avaliá-la é que eu passava atividade extra, tarefa tipo... Para casa... eu queria saber até onde ela tinha entendido os esquemas que eu tinha passado no quadro, se eu via que entendeu, então essa parte eu já ficava tranquilo e passava adiante. Então mudava na forma de avaliar. (Professor H).

Nessa preleção, vislumbra-se não só a preocupação do professor com a aprendizagem de seus alunos, como também a necessidade de adaptação dos recursos didático-metodológicos e da avaliação das disciplinas às condições e características individuais desses educandos, sem, contudo, deixar de apresentar a todos os mesmos conteúdos que são selecionados para o ensino da matéria e para que desenvolvam os conhecimentos necessários para o exercício de sua cidadania. Mostra, ainda, a centralização do processo de ensino aprendizagem dessa área, montado em esquemas visuais que, segundo fica implícito no depoimento do professor, é próprio da natureza da Química. Diante disso, somos levados a questionar: então o aluno com deficiência visual, cego, principalmente, não pode estudar Química?

Ao mesmo tempo, vislumbra-se a resposta para essa pergunta, na própria fala do professor entrevistado, quando aponta algumas formas utilizadas por ele para ensinar suas alunas com baixa visão, fornecendo uma esperança para esses estudantes das possibilidades de aprenderem na diversidade e para a diversidade. Indica também que,

embora o discurso recorrente dos docentes e de toda a comunidade escolar e até mesmo da sociedade seja da falta de preparo dos professores para lidar com as diferenças significativas de seus alunos, eles acabam encontrando, nos conhecimentos que já possuem, os formatos para preencherem as lacunas de suas formações para trabalharem na perspectiva da educação inclusiva.

Quanto às adaptações de acesso ao currículo, que poderiam estar sendo desenvolvidos na facilitação de sua aprendizagem, especificamente nas aulas de Química e de Ciência, os alunos afirmam que a maioria dos professores não tem essa preocupação, limitando-se a proceder como se não tivessem alunos com baixa visão em suas turmas.

Na realidade ela não tá sabendo muito porque ela nunca teve aluno 'deficiente'; ela tá tentando explicar do melhor jeito que ela consegue explicar (Aluno F).

Ah! Tem uma professora de Inglês que ela escreve muito pequeno... A letra dela é muito pequena, aí uma vez eu falei: - Professora, dá pra senhora escrever um pouco maior? Aí ela aumentou a letra só um pouquinho, não adiantou de nada (Aluno C).

Mais uma vez, esses depoimentos remetem para a questão da preparação do professor para o trabalho com esses educandos que, segundo se observa, estão desenvolvendo sua prática de ensino, desconhecendo as características dos seus alunos, o seu mundo de vida, e do que é significativo para eles, não estão cuidadosos ao que fazem, ao que expressam gestual ou verbalmente, à sua entonação de voz, às suas expressões, à sua maneira de relacionar-se com os objetos.

Se assim procedessem, as alternativas didáticas nas quais os alunos pudessem fazer uso da imaginação, da criatividade e de outros canais de percepção ou expressão, (o tátil, o auditivo, o olfativo, o sinestésico), dentro do cotidiano da sala de aula, se constituiriam em caminhos para que os alunos com deficiência pudessem construir o seu conhecimento, sem limitações, ou barreiras de todas as ordens, inclusive as metodológicas.

Essas são posições defendidas por se considerar a necessidade de os educandos com deficiência visual, como sujeito de direitos, serem merecedores de uma educação inclusiva de qualidade, em que suas diferenças não sirvam como argumento para

exclusão ou inclusão marginal, pela desculpa da falta de preparo da escola e dos professores para ensinar-lhes.

Por isso, como último eixo desta parte do trabalho, se analisam os dados referentes à preparação necessária do professor da escola regular, para ensinar na diversidade e para a diversidade, na visão dos sujeitos do estudo, particularmente dos gestores, professores e técnicos das escolas investigadas.

3.4 - Formação do professor para o ensino inclusivo

Conforme foi destacado anteriormente, a preparação do professor para dar respostas educativas à diversidade presente no interior das classes, hoje, é uma exigência e implica na formação de profissionais que desenvolvam seu trabalho em contextos educativos diversos. Essa ainda é, entretanto, uma realidade que preocupa, considerando que, para as instâncias formativas dos professores, esse tema também é novo. Para muitas delas, esse é um conhecimento que está sendo construído a partir de experiências com alunos com deficiências, como é o caso da UFAC, cujas primeiras experiências se deram com dois alunos cegos no curso de Pedagogia, nos últimos anos da década de 1990.

O que se observa é que, a partir do ingresso desses alunos no ensino superior e nas escolas regulares da educação básica, com a política de inclusão, a competência profissional dos professores adquire maior relevância, pois suas capacidades para realizar atividades, como planejar situações de aprendizagem, processos de adaptações do currículo, elaborar pautas de trabalho em equipe, dentre outras, são capacidades como nunca exigidas, de fundamental importância e decisivas para o sucesso ou o fracasso desse processo.

Nesse sentido, a formação do professor, proporcionada por essas instituições formadoras, requer uma resignificação por parte dos educadores que nelas atuam, não só do papel da escola, e de suas funções políticas, sociais e pedagógicas, mas, sobretudo, do aprimoramento das ações didáticas do professor em sala de aula para garantir a aprendizagem e participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações, segundo Carvalho (2004, p. 67).

Essas habilidades precisam ser aprendidas, tanto nos cursos de formação inicial, como por meio da experiência em serviço, ou na formação continuada. Como destaca González (2006, p. 21), essa formação não deve se esgotar na etapa inicial, mas ser empreendida sem interrupções, incluindo dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos. Para tal, é preciso que essas instituições oportunizem aos professores vivências e experiências formativas, que favoreçam o desenvolvimento de habilidades que se constituem em condições para a realização do seu trabalho pedagógico com a diversidade presente na sala de aula.

Nessa perspectiva, essa foi uma questão insistentemente enfatizada pelos sujeitos investigados como uma das barreiras mais fortes para o sucesso da educação inclusiva em Rio Branco, no Acre, revelado nos discursos dos interlocutores de modo geral e que pode ser interpretado, por um lado, como uma tomada de consciência dos limites e das estruturas atuais da escola regular inadequadas para acolher e atender a todos os seus educandos.

Por outro lado, indica a insatisfação, o medo de errar diante do novo, porque não se sentem seguros e preparados pelas instâncias formativas, as quais não os capacitaram para o trabalho com a diversidade. Revelam sentimentos de abandono e a falta de uma formação continuada que lhes forneça os suportes teóricos e práticos necessários para lidar com esta nova situação.

(...) Nós, professores, deveríamos ser capacitados para que, quando o aluno com deficiência chegasse a nossa sala de aula, nós já estivéssemos preparados, não existisse aquela questão de medo de não saber como vai lidar com ele, o que é que vai falar. Isso tinha que vir antes, pra gente não ter esses problemas, não é? (Professora J)

Na escola pública ainda é muito lento esse processo, não é? Porque não há uma preparação, não há uma capacitação, não é? Quer dizer, acho que deixa muito a desejar... Deveria ter um acompanhamento melhor, não é? Não é só ir lá dizer, como se diz... nós... e depois ir embora! Assim é... bem, é minha opinião, não é? (Professora L).

De certa forma, esses professores têm razão. A preparação para o trabalho pedagógico no processo de inclusão é uma necessidade que se faz imperativa. Mas não justifica adiá-la em nome desse preparo, embora, essa seja uma condição inadiável e

urgente, também, pois essas crianças, jovens e adultos com deficiências têm pressa e direitos de serem educados por professores capacitados e em escolas que respeitem suas diferenças, acolham e atendam a todas as suas necessidades de aprendizagem, sem discriminá-los ou negar-lhes o direito a uma educação igualitária, democrática, de qualidade para todos, de igualdade de acesso e permanência, com condições para aprenderem.

Compreende-se, portanto, que um dos requisitos para que isso ocorra passa pela preparação e formação profissional do professor dentro desse modelo de educação inclusiva. No entanto, se esses sujeitos com deficiências ficarem à espera que isso aconteça primeiro, terão que aguardar ainda um bom tempo para que sua inclusão possa acontecer, porque esse é um processo que requer tempo e investimentos pessoais e financeiros de ambas as partes: das instâncias formativas e dos próprios sujeitos em questão. Por isso, é possível entendermos o porquê de esses processos virem acontecendo ao mesmo tempo: a inclusão e a preparação dos educadores voltada para a educação inclusiva.

A reclamação dos docentes pela falta de preparo para essa tarefa, nos depoimentos colhidos nos questionários fortalecem essa compreensão, quando afirmam, na maioria deles, nunca terem participado ou recebido conhecimentos durante a graduação na universidade, ou posteriormente, em cursos de atualização na área de educação inclusiva.

Esse discurso, entretanto, contradiz ao das políticas de inclusão da Secretaria de Educação/Gerência de Ensino Especial do Acre e do MEC, em que se identificaram vários cursos de capacitação em serviço e de formação inicial, como foi o caso da oferta do curso de Pedagogia, com dois componentes curriculares sobre essa temática, realizado em parceria com a Universidade Federal do Acre, para 3.500 alunos/professores de nível médio dos quadros de pessoal das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, em todo o Estado, que precisavam obter uma formação em grau superior para continuar trabalhando, por força da Lei N° 9.394/96, com o apoio do MEC e outras entidades, como a UNESCO.

No âmbito da capacitação em serviço, listam-se os cursos de Adaptações Curriculares em Ação (1999 e 2002), Programa de Capacitação de Recursos Humanos

do Ensino Fundamental - Educação Especial (1998), dentre outros que foram oferecidos, e estão sendo oferecidos para a comunidade escolar acreana em geral, e aos professores em particular, sobre as diferentes especificidades das necessidades educacionais especiais, visando à preparação das escolas para a inclusão.

Além disso, a UFAC vem oferecendo regularmente, desde 1999, primeiro no curso de pedagogia, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, posteriormente em todas as licenciaturas, a partir de 2002, na qual se trata, dentre outros, de aspectos históricos do atendimento educacional às pessoas com deficiências pela humanidade, até chegar ao momento atual em que se discute sobre esse processo de inclusão. Também, no âmbito da extensão e da Pós-Graduação *lato sensu*, essa preocupação tem se constituído em um dos seus setores de atuação, na tentativa de contribuir para essa preparação. Ampliando essa atuação, a UFAC hoje oferece as disciplinas de LIBRAS e de Braille, esta última como optativa, no curso de Pedagogia, e a primeira obrigatória em todas as licenciaturas. Como vemos, essa é uma questão que não está sendo esquecida, ou ignorada pela universidade e pelo sistema de ensino acreano.

A contradição, no entanto, merece destaque, na medida em que é possível se atribuir como responsável por essa situação, a disponibilidade e as condições de participação dos professores, no momento exato em que cursos como estes são oferecidos, e, no caso de Rio Branco em particular, está ligada a ocasião em que essas propostas se efetivaram, as quais não corresponderam ao período de graduação dos docentes investigados por esta pesquisa, daí suas reclamações serem consideradas como legítimas no que se relaciona à formação inicial, porém, não justificáveis quanto à formação continuada e em serviço que ocorreram e vêm ocorrendo no Acre e no Brasil.

Por outro lado, essa reivindicação pode estar relacionada à divulgação desses eventos, cujas informações não chegam a todos os recantos do sistema escolar acreano e brasileiro em tempo oportuno; ou simplesmente está ligada ao interesse e às condições pessoais e de trabalho do professor em participar de uma capacitação na área, durante suas atividades docentes.

Essas deduções podem ser corroboradas nos depoimentos dos sujeitos investigados, quando manifestam o desejo de mais oferta de cursos nesse campo, porém, que anteceda o trabalho de sala de aula com esses alunos e que ofereçam as

condições de sua participação, visando melhorar esse atendimento, conforme podemos verificar no discurso a seguir:

Deveria ter mais cursos para preparar os professores para receber esses alunos com deficiência, pois isso só acontece quando você já está trabalhando com o aluno na sua sala de aula (Professora I).

O que podemos extrair desse discurso é que se faz imperativo e urgente a oferta de mais cursos sobre a educação inclusiva, que se antecipem e/ou acompanhe ao processo de inclusão de alunos com deficiências (cursos de capacitação em serviço), os quais forneçam aos professores o embasamento teórico-prático de que precisam. Todavia, não basta apenas o compromisso de interligar formação inicial e continuada, que não abarca o termo e o processo de capacitação, pois se trata de um projeto diferenciado, em fases, com finalidades e objetivos distintos de uma condição de desenvolvimento profissional.

Não se pode esquecer que os conhecimentos aprendidos, durante a formação inicial, continuada ou em serviço, fornecem as bases conceituais para a ação, mas não quer dizer que ela esteja pronta e acabada; ao contrário, precisa ser constantemente atualizada e realimentada com novos saberes, com novos conhecimentos que constantemente são produzidos a respeito do ensinar e do aprender, o que exige dos professores desse milênio uma constante busca sobre uma variedade de formatos de aprendizagens; em outras palavras, que ele seja um professor pesquisador e reflexivo.

Na fala da gestora, abaixo, fica explícito seu grau de aceitação com a política de formação desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação, sem deixar de reconhecer, no entanto, que esse processo precisa ser melhorado continuamente, a fim de atender melhor às necessidades da escola para receber alunos com deficiências, admitindo que essa melhoria deve acontecer também em outros aspectos, apesar de acreditar que não é possível se obter perfeição nas ações, mesmo que elas possam ser melhoradas.

Nada são 100%... Nada tem como ser 100%. Eu acho que a secretaria tem muita coisa pra melhorar cada vez mais. (Gestora O).

Nesse sentido, verifica-se que essas melhorias estão relacionadas, principalmente, à necessidade de trazer a claro algumas reflexões sobre a formação de professores e das questões que estão presentes na realidade prática dos centros formadores, os quais se constituem variáveis, senão riscos, a serem contabilizados pelos planejadores e militantes dessa área, conforme Baumel (2003, p. 27): 1) as bases conceituais; e 2) as perspectivas de ordem prática e operacional que possam mobilizar uma possível teoria da formação docente ou, mais cuidadosamente, construir algumas direções.

Uma questão central que revela a (des)preocupação com a formação do professor praticada pelas universidades para o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva nesse novo milênio, pode ser percebida na concepção dos professores investigados sobre o conceito de inclusão, a qual não está bem clara para esses sujeitos, embora fique subentendido nas entrelinhas de suas falas que ele tem o mesmo significado de mudança. Para uma das professoras em particular, as mudanças estão relacionadas à maneira de ensinar, ao uso de recursos tecnológicos e das possibilidades que o professor dispõe para trabalhar os diferentes conhecimentos e avaliar a aprendizagem de seus alunos, e não ao conceito de inclusão.

No seu depoimento, ela enfatiza que as mudanças que vêm ocorrendo no processo de ensino-aprendizagem vieram realmente do uso dos recursos tecnológicos, os quais contribuíram para a redução do analfabetismo e para melhorar a prática pedagógica e admite que isso ocorreu a partir dessas inovações, conforme constata-se em sua fala, a seguir:

Olha só! As mudanças que a gente vem vendo assim... na prática, como se ensina! Até a questão da nova escola... dessa nova escola, prática... assim pra... realmente pra melhorar! Por que é... era no tradicional e hoje em dia não é! A gente tem várias, 'ene' maneiras de tá passando essa prática para os alunos. De que forma? Dentro de uma música, não é? Dentro de um bom texto, coisa que antigamente era só você... ia lá e dava conteúdo e não queria nem saber se o aluno realmente assimilou. Então, isso era bem difícil! Hoje em dia não. Hoje você tem recursos pra... pra buscar. Temos o vídeo, que antigamente não usávamos, então veio cada vez mais pra melhorar e a gente tá vendo aí. Hoje na nossa sociedade, tem muita... A gente tira, não é? Pelo número de analfabetismo que caiu bastante (Professora J).

O entendimento aqui revelado pela professora atribui um peso significativo aos aspectos práticos, metodológicos, como condição para melhorar a prática de ensino dos docentes e conseqüentemente os resultados da educação. Em seu discurso percebe-se uma crítica à pedagogia tradicional, em que o ensino era centrado na figura do professor, detentor do conhecimento e verdades inquestionáveis e, portanto, a figura do aluno ficava obscurecida, não havendo participação ativa em seu processo de aprendizagem.

Destaca que essa nova maneira de ensinar veio trazer para o professor várias possibilidades de inovar sua metodologia de ensino, usando um diversificado recurso didático, restando apenas a eles buscar usar sua criatividade para explorar melhor os conteúdos das disciplinas, com o auxílio da tecnologia disponível, que tanto pode ser um texto musical, quanto um vídeo, etc..

Esse testemunho remete para análise da inclusão, embutida no conceito de ‘mudança’ do ensino e nos faz lembrar as correntes teóricas da educação e suas influências na prática pedagógica, sobretudo, da Escola Nova, cuja herança, enriquecida pelos avanços obtidos com o uso das tecnologias educacionais e isenta de seus ranços positivistas ou funcionalistas, pode nos auxiliar na virada de mais uma página de nossa história das concepções teóricas sobre a educação, segundo Carvalho (2004, p. 32).

De acordo com essa lembrança, podemos identificar que tanto a Escola Nova quanto a Inclusão fazem uma reinterpretação da educação e ensaiam a implantação de experiências nos sistemas escolares de combate à marginalização de pessoas sob qualquer pretexto, ignorância²¹ ou “anormalidades biológicas” (deficiências neurofisiológicas) e “anormalidades psíquicas” (deficiências intelectuais), advogando um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais.

Essa questão da preparação profissional é tão crucial para o sucesso da inclusão que ela é apontada como problema não só pelos professores, como também pelos técnicos e pelos gestores das escolas e vão atingir a todos nesse espaço. No âmbito das

²¹ Cf. Saviani, na Escola Tradicional a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. Na teoria da Escola Nova, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. (...) Marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes (SAVIANI, 2002, pp. 7-8).

dificuldades para o processo de inclusão, se ilustra mais uma vez com alguns depoimentos, pela ênfase colocada no preparo do pessoal da escola, e pela pertinência da discussão:

(...) Uma preparação com o professor para ajudar, dar apoio, porque ele se sente muito inseguro em relação a isso (Gestora O).

Preparo do pessoal, tanto do professor, como todos os funcionários envolvidos na escola (Técnico T).

A nossa formação, unida à falta de experiência (Técnico V).

Em primeiro lugar, verifica-se uma ênfase nos aspectos relacionados aos entraves para a conquista da inclusão, outra vez destacando à questão da preparação profissional para esse trabalho. Porém, aqui acrescenta a necessidade dessa formação não só para os professores, mas também para todo pessoal da escola, envolvido com a educação de todas as crianças e jovens, com e sem deficiência.

Em raros depoimentos, foram destacadas feições positivas de suas experiências com a inclusão ou com a educação inclusiva, em Rio Branco. Na maioria deles prevalecem, nas situações relatadas, as dificuldades e a insatisfação dos profissionais da educação sobre esse processo, por falta de qualificação de pessoal. Não há um reconhecimento de que o processo de inclusão não é fácil, mas, por isso mesmo, é pleno de possibilidades para os educadores e os educandos, como bem destacam as primeiras frases da preleção a seguir.

(...) Porque sempre a gente tá conversando, não é?! Vai com uma colega, com o assistente ali na sala dos professores e trocando ideias ali, não é?! Senta, uns ajudando os outros, “olha, como eu vou fazer isso?” Agora eu queria muito é fazer um curso, que eu já estou no final do ano e ainda não tive a oportunidade, não é? Ah! Bem dizer, já acabou o ano, agora que eu recebi em e-mail, mas até agora nada aconteceu, ainda não fiz, quer dizer, eu estou o ano inteiro me preparando, não é? (Professora J).

Esse é apenas um exemplo dessa situação, todavia observa-se que é dada pouco ou nenhuma evidência a essas experiências de sucesso e de aprendizagem dos professores, forçada por intermédio da inclusão. Embora em sua fala a professora

destaque que há uma cooperação, uma troca de informações e experiência entre eles, sobre como vão fazer para educar essas crianças e jovens com deficiências, ao mesmo tempo expressa a insegurança e o medo de errar nesse processo, pela falta de capacitação, apontando a ausência de oportunidades de participar de cursos sobre a inclusão, pelo que aguarda ansiosa e sem êxito.

Isso mostra que nem a escola e muito menos os órgãos responsáveis pela política de inclusão têm planejado e se organizado para oferecer aos seus professores as capacitações requeridas por eles em suas falas, em tempo adequado e em condições que possam participar, apesar de ser uma ação da responsabilidade desses setores previstos na legislação, e que deve ser proposta no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Na fala a seguir analisada, é possível se perceber que é atribuída ao aluno a dificuldade de entender alguns conteúdos da matéria ensinada, por ele apresentar uma deficiência, mas não se enfatiza que, mesmo assim, ele consegue aprender, ainda que sem as condições que poderiam facilitar seu acesso ao conhecimento. Isto é, ressalta-se apenas os pontos negativos relacionados ao fato de ele ser “portador” de..., que são tomados como justificativa para seus problemas, esquecendo-se dos aspectos positivos, que é sua capacidade cognitiva.

É... é... alguns conteúdos que estaria passando para eles... É... é aluno portador, não é? (...) (Professora L).

Questões como essa só vêm corroborar que a informação, a formação de base e o conhecimento especializado é uma necessidade que os profissionais da educação desse milênio precisam adquirir, mas não é só isso; esse é apenas um dos eixos da preparação dos professores para esse trabalho com a diversidade em sala de aula, segundo Lima (2003, p. 125). Observa-se que, em suas falas, os sujeitos investigados revelam alguns aspectos dessa inserção que merecem ser destacados.

Primeiro, remete para a questão do processo de inclusão escolar ter acontecido numa perspectiva linear hierárquica, indo do maior para o menor, na escala de poder e autonomia. Melhor dizendo, veio do âmbito do Ministério da Educação, via SEE-AC, para as escolas, pegando essas instituições de surpresa, apesar de a considerarem como “muito boa”, mas, mais uma vez, questionam o preparo para trabalhar com crianças e

jovens com deficiências, conforme revelado na posição de todos os entrevistados, aqui representado na resposta de um dos investigados:

(...) ela é muito bonita no papel, é muito boa, mas deixa muito a desejar. Deveria haver uma política voltada realmente para atender às necessidades dos alunos especiais. Um acompanhamento mais individualizado, tanto para o aluno quanto para o professor que o acompanha. Acho que deveria ter mais cursos para preparar os professores para receber esses alunos com deficiências, pois isso só acontece quando você já está trabalhando com o aluno na sala de aula. (Professora J)

Percebe-se que há uma insatisfação e um julgamento velado, dirigidos aos órgãos competentes responsáveis pela política de inclusão pelo modo como esse processo vem acontecendo, particularmente se dirige ao momento em que é oferecida a capacitação que, segundo sua opinião, deveria vir antes e não depois de efetivada a inclusão do aluno.

Mais uma vez, verifica-se a ênfase nos argumentos da capacitação, como condição para a efetivação do processo de inclusão. Compreende-se, no entanto, que esse discurso não é neutro e tem implicações político-pedagógicas que não podem ser menosprezadas, retomando Lima (2003, p. 125).

CAPÍTULO IV

A SALA DE AULA INCLUSIVA E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A sala de aula é, também, um local onde se desenrolam as atividades didáticas e lugar de encontros entre professores e alunos, com suas mais variadas diferenças, suas diversidades. Este espaço está inserido numa instituição educativa que, por sua vez, faz parte de um sistema educacional, que também é uma fração de um todo sócio-econômico, político e cultural mais amplo.

É, pois, dentro desse ambiente que o trabalho docente torna-se mais evidente, posto que, nesse espaço físico, local destinado para a realização do ensino formal e sistematizado, é que o professor se encontra com o seu grupo de alunos, e a partir desse encontro, esse recinto ganha vida, pela relação pedagógica, porque registra, em situação concreta, a maneira de se viver esta relação.

Na sala de aula, o professor age de acordo com aquilo que sabe fazer e com o que sente, e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. É dentro desse local que o docente cria e recria a sua própria maneira de ensinar, ou seja, sua didática: toma decisões quanto à concepção ou preparação, à execução, à avaliação e revisão de seu processo de ensino. Para além disso, sua didática se estende para outras questões que transcendem o seu campo de atuação, mas que, de certo modo, afetam-no diretamente.

Essas concepções docentes, certamente são construídas, ao longo de sua trajetória de formação, a partir dos cursos de formação, inicial ou continuada, das experiências vivenciadas junto aos pares. Segundo Silva (2010), a formação dos docentes merece destaque, quando se trata de discutir práticas e saberes que os mesmos devem engendrar em seu fazer pedagógico (SILVA, 2010, p. 35).

Na mesma direção, Marinho (2010), por um viés diferente, por sua vez, levanta questionamentos quanto às condições nas quais os educadores realizam seu trabalho pedagógico, cuja qualidade em grande parte depende desse item. Voltando nosso olhar para o professor do ensino fundamental e médio, perguntamos: quais são as condições de trabalho quando pensamos nas atividades que ele realiza na sua profissão docente?

(MARINHO, 2010, p. 374). Esta indagação é legítima e pertinente quanto à discussão aqui proposta, visto que o trabalho pedagógico na diversidade depende, dentre outras, das condições estruturais das classes como espaços de ensino-aprendizagem, e em geral, quando focamos nosso olhar nesses ambientes, verificamos que ainda deixam muito a desejar.

Além das condições materiais precárias, que prejudicam as atividades ou tarefas didáticas, somam-se a esses aspectos os baixos salários, insuficientes para atender às necessidades básicas dos professores, obrigando-os muitas vezes a usarem de outros recursos distantes de suas práticas educativas para melhorar sua renda e manter sua família com dignidade.

No rol desses arranjos, junta-se o pouco apoio em termos das orientações pedagógicas e de ajudas técnicas, das inúmeras exigências curriculares e administrativas que vão gerando as insatisfações e sentimentos de desvalorização acrescentada à consciência de que seus saberes não estão atualizados com relação aos avanços que vêm acontecendo nas ciências da educação e das novas tecnologias. Essas questões, como podemos observar, estão intimamente ligadas ao processo de inclusão, pois, para o professor ensinar à turma toda, respeitando as diferenças dos alunos, valorizando-os como sujeitos de potencialidades, com direitos de aprender em benefício da melhoria da qualidade de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos da sociedade, requer que ele reveja suas práticas pedagógicas, tornando as escolas um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para a toda a vida, como afirma Carvalho (2008, p. 54). Um espaço inclusivo de fato, onde todos são bem-vindos e reconhecidos.

Nesse processo de inclusão, não é possível esquecer os discursos proferidos sobre as diferenças, nos quais, no caso de pessoas com deficiências, no contexto de sala de aula, contexto potencial de interação, de relações sociais produzem-se sistemas de significações e representações que geram narrativas compartilhadas que constroem, no imaginário, identidades grupais (CARVALHO, 2008, p.17). Nesse aspecto, Castanheira et al, (2011), evidencia um certo privilégio às práticas discursivas, que visam não somente [a] aquisição, como uma participação efetiva na construção de uma identidade. Segundo (LOPES, 1998:305),

o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão, deste modo, construindo sua realidade social e a si mesmos (...)

Com base nesse entendimento, foi possível distinguir a importância de se buscar, na sala de aula, as evidências de um trabalho pedagógico comprometido com a atenção à diversidade, com as diferenças que povoam esse “meio geográfico”, a fim de verificar o que realmente está ocorrendo nesse espaço que possa indicar o que mudou na prática pedagógica, a partir da inclusão de alunos com deficiências visuais em suas salas de aulas.

Procurou-se verificar, qual o ponto de partida utilizado para ensinar a turma toda, sem exceção e exclusão, qual a visão dos professores, relacionada ao ensino inclusivo e quais os recursos didático-pedagógicos utilizados para ensinar, que facilitem a aprendizagem do aluno com baixa visão ou cegueira, em classe regular.

Entende-se que essa pergunta, para ser respondida, precisamos, primeiro, retomar alguns conceitos já discutidos neste trabalho, como é o caso do conceito de deficiência, mesmo porque, sem essa compreensão, corre-se o risco de não se estabelecer os vínculos necessários com a temática aqui analisada. Em segundo lugar, é coerente essa proposta com o objeto em análise, considerando que esse termo precisa ser referenciado ao contexto de sala de aula, onde as capacidades de aprendizagem dos estudantes com deficiências visuais, cegos ou com baixa visão, são colocadas sob suspeitas, por causa das generalizações que costumam ser feitas, sem levar em conta os fatores contextuais que englobam fatores pessoais e ambientais, os quais podem facilitar ou prejudicar o desempenho do indivíduo, criando barreiras ou não disponibilizando os auxílios de que necessitam para realizar suas atividades.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2011), cabe destacar a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como seu protocolo facultativo, ambos ratificados no Brasil, em julho de 2008, com *status* de norma constitucional.

Essa convenção internacional define pessoas com deficiência como sendo aquelas que “têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual

ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Nota-se, assim, que atualmente o foco na questão da deficiência não está mais apenas no indivíduo e suas limitações, mas, ao contrário, a noção do que seja uma pessoa com deficiência passou a ser percebida a partir de um conceito relacional, isto é, a relação do indivíduo com a deficiência e o contexto socioeconômico, político e ambiental em que tal indivíduo se insere.

Em outras palavras, a manifestação de uma deficiência como um fator potencial de limitação na vida de uma pessoa é inversamente proporcional ao conjunto de facilidades oferecidas pelo meio. Quanto mais acessível for o meio, menores serão as limitações de uma pessoa em função de sua deficiência (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

Para isso, buscamos na sala de aula comum de três professores (dois das séries iniciais, 1ª e 3ª séries, e um de Ensino Médio, 1º ano) de alunos com deficiência visual, baixa visão, indícios de um ensino inclusivo, procurando identificar como está se processando esse ensino e em que os professores se baseiam para organizar e gerir as classes, para ensinar na diversidade e para a diversidade.

As análises das aulas observadas resultam de aulas de Português e de Matemática, na 1ª e 3ª série, respectivamente, e de Química, no 1º ano do Ensino Médio, intercalando e completando informações, particularmente para apresentar o perfil desses alunos, dentre outras caracterizações, a partir dos dados colhidos nas entrevistas com os professores e com os alunos desses professores, contando com a participação das mães das duas crianças menores.

Os sujeitos da pesquisa, alunos e professores, serão identificados no decorrer desta análise por letras do alfabeto, acompanhadas da classe a que pertencem, visando salvaguardar suas identidades e manter o sigilo profissional, sem perder de vista o compromisso ético firmado no ato da pesquisa.

4. 1 – O Ensino Fundamental e seu contexto de ensino: conhecendo os alunos com baixa visão

O perfil apresentado desses estudantes teve como base os depoimentos deles próprios, junto com suas mães (alunas “D” e “E”), e do aluno “F” e suas professoras, complementadas pela observação em classe pela autora do estudo. Para efeitos de facilitar o entendimento, é importante retomar, neste momento, o significado de baixa visão, ou *visão subnormal*, já apresentado no capítulo II, mas que se faz relevante, considerando que essa é a característica da deficiência visual que os alunos estudados nessa parte do trabalho apresentam, e o intervalo em que essa informação se encontra desta parte da tese.

Gasparetto e Nobre (2007) oferecem duas definições que considero pertinentes citá-las, em face da contribuição que trazem para a compreensão das informações dadas pelos sujeitos informantes do estudo, que em determinados aspectos apresentam-se confusos. Para estas autoras,

- 1) Visão subnormal (baixa visão) é uma perda grave de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais. Também, pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual;
- 2) A baixa visão entremeia a visão normal e a cegueira comprometendo muitas funções visuais mesmo após a correção de erros refracionais (*apud* MASINI, 2007, pp. 39-40).

Neste ponto, é conveniente, primeiramente, caracterizar a deficiência visual dos três alunos observados, por se tratar de aspectos peculiares distintos, que podem ocasionar prejuízos ao natural desenvolvimento de suas aptidões intelectuais, motoras, escolares e sociais. Posteriormente, se analisa o processo de ensino-aprendizagem, a partir da descrição das aulas observadas, considerando que fazem parte de um programa de educação regular, cujo sucesso vai depender em grande parte das modificações feitas nesse processo, visando adequar-se a essa deficiência.

Iniciamos com a **aluna “D”**, da 1ª série, que tem oito anos, a mais nova do grupo, cuja avaliação clínica por oftalmologista indicou que possui uma capacidade visual em torno de 40%, usa 13 graus em um dos olhos e 12 graus no outro, representação que doravante se fará pelo símbolo ° junto do seu número respectivo. De acordo com sua mãe, é um grau negativo, pois

Ela vê tudo muito grande, e ela usa óculos para diminuir. Ela sem óculos leva muitos tombos. Então os óculos servem pra fazer tudo ficar do tamanho normal. (Mãe de “D”).

Segundo as informações de sua mãe, a causa de sua deficiência visual é congênita, ou seja, por problemas de incompatibilidade sanguínea. Ao mesmo tempo, acrescenta outras variáveis, além desse problema, como febre muito alta e convulsões, fazendo surgir dúvidas quanto à consanguinidade e apontando estes outros fatores como agravantes do problema da deficiência de sua filha.

Levou uns três anos. Ela caía muito, porque ela começou a andar com um aninho mesmo, mas ela não engatinhava... ela já saiu do sentar pro andar, e ela tropeçava muito e ficava muito em ‘cima’ das outras crianças, assim!... A vista dela era bem ‘apagadinha’ e ela ficava ‘colada’... aí, foi quando eu a levei no médico... e deu!... que ela fez o exame ‘... Incompatibilidade!... Só que teve as convulsões. Então nem os médicos sabem dizer se foi porque a gente no primeiro filho nunca dá problema, o que dá o fato das convulsões, ‘né’? Então teve quase duas posições, ‘né’? Porque até então, antes da convulsão, ela falava bem... claro que era como criança daquela idade falava tipo água, pão... Outra coisa eu sei, com menos de um ano ela já falava. Ela é muito independente, ela não ‘dorme no ponto’... é tanto que quando ela ainda não tinha um ano, todo ‘mundo’ olhava e dizia: - Olha! Essa menina é muito inteligente! Ela já falava! Já andava! Aí, a gente não sabe dizer se foi a convulsão ou se foi o ‘nascimento’, mas na visão do médico... Disse que foi congênito. A visão... foi! Agora, às outras partes, o motivo fica em aberto! (Mãe de “D”)

A crença de que o problema das convulsões, relatado anteriormente, possa ter afetado não só a visão, mas também a capacidade de cognição e da comunicação da aluna, está presente nas falas tanto da genitora como da professora, cuja opinião indica que sua aluna apresenta limitações do tipo: ‘dificuldade na fala e compreensão’ (Professora “I”); e que é confirmado pela mãe: “Ela... Ela tem dificuldade, né? Vamos dizer assim... de organizar, sabe?... né? As ideias.”

A aluna “D” vive com seus avós maternos, sua mãe e um irmão mais novo. Seu avô é cego e seu irmão é uma criança com deficiência física, não se senta, não anda e não fala, mas entende bem o que as pessoas falam com ele. Seu avô adquiriu a cegueira há pouco tempo, originada de diabetes e frequenta o CEADV, onde participa de cursos de reabilitação, a fim de conquistar sua independência e autonomia e ter uma melhor

qualidade de vida. Seus pais são separados e ela é a filha mais velha. É uma família de classe média, sendo que sua mãe não trabalha porque tem que cuidar dos filhos, principalmente do mais novo, o qual é levado para fazer estimulação e fisioterapia no Centro de Reabilitação Dom Bosco. Sua mãe também é quem a leva e a busca na escola.

As percepções da professora regente de classe eram de que a “D” não dava trabalho, era dócil e meiga, mantendo um bom relacionamento com seus colegas e conhecia bem todos eles. Segundo a professora, ela não era de sua turma, mas estava frequentando sua sala nesse período, porque não havia vaga para ela na outra turma de 1ª série, além do que, no turno da tarde, ela participava de outras atividades na sala de recursos, embora naquele período essa sala estivesse sem funcionamento, em face das reformas da biblioteca, e, por isso, estava servindo para essa função, melhor dizendo, servindo de abrigo para guardar os livros e outros materiais didáticos.

Observa-se que essa decisão em priorizar o uso desse espaço para outra utilidade, que não a função para a qual foi organizado, representa a concepção reveladora de determinadas mensagens por parte da escola, constituindo uma forma de relação com as necessidades estruturais e materiais dessa sala e as biopsicossociais de seus alunos (SILVA, 2008, p. 85, *apud* Bueno et al, 2008). Mais à frente, na parte de análise, serão tecidos outros comentários a respeito, enfatizando o significado dessa posição no âmbito da educação inclusiva.

Voltando ao aspecto da percepção da professora de “D” a seu respeito, ela vê aquela aluna como uma criança cooperativa, que gosta de ajudar nas atividades da sala. É obediente, mas algumas vezes se distraía com os colegas, conversando ou brincando. Participava das atividades quando solicitada, todavia, demonstrava certa dificuldade na compreensão das informações recebidas. Apresentava um ritmo lento nas atividades que realizava, principalmente quando envolvia tarefas relacionadas à locomoção, ou melhor, à sua movimentação em sala de aula ou na escola. Às vezes, aparentava indiferença ou apatia em relação às tarefas escolares, não parecendo muito motivada para fazê-las, mas logo se dispunha em cumprir o que era solicitado pela professora.

Esta aluna estuda na escola regular, aqui identificada como Escola “D”, no turno matutino, em cuja sala de aula se encontram 25 alunos matriculados, sendo ela a única com deficiência visual. Iniciou sua escolarização aos quatro anos, numa escola

especializada, na qual permaneceu durante um ano. Depois de um ano, sua mãe a matriculou em uma escola regular, que ficava próximo de sua casa. Saiu dessa instituição regular para a atual, por motivo de mudança de residência de um bairro para outro. Segundo sua mãe, ela se ambientou melhor nessa nova escola, porque seu problema é bem menor, se comparado com os de outras crianças que estudavam na escola especial.

Veio para esta escola onde permanece até o momento, mas, segundo ela própria e sua mãe, está melhor agora. Não que na instituição especializada não tivesse se adaptado bem, pois, como afirma a mãe, sua filha não tem problemas de relacionamento. No entanto, quanto ao aprendizado da leitura, ela só aprendeu a ler após ter ingressado nesta instituição atual.

(...) Aqui, ela já conhece as letrinhas. Ainda não está dizendo... (...) Mas... já está bem perto (Mãe de “D”).

A mãe acrescenta que a razão do sucesso que sua filha está conseguindo alcançar nesta escola deve-se não só ao fato de existir uma sala de recursos, mas também ao nível de maturidade em que sua filha se encontra atualmente,

Olha! Eu senti... não que na outra escola, olha!... Os professores eram ótimos! Todos os professores gostavam muito da “D”, todos! Sabe? Agora, nessa daqui devido ter uma sala de recursos!... Também, e eu acho que o tempo dela é diferente, ‘né’? O tempo dela é mais... Então, assim, eu acho que de uma forma, o tempo dela... Sei lá! Mas ela ‘tá’ gostando muito dessa escola (Mãe de “D”).

Em termos de aprendizagem, seu desempenho não era bom, mas está melhorando, segundo sua professora. Embora lento, seu aprendizado está alcançando melhores resultados, ainda que em defasagem em relação aos demais alunos de sua turma. Tinha dificuldade principalmente com a comunicação, pois ainda não conseguia falar bem as palavras. Ela está aprendendo a falar melhor e também está aprendendo a ler, porque já consegue conhecer as letras e juntá-las.

De acordo com as percepções da professora, um dos fatores que influencia de forma positiva no desempenho desta aluna é o acompanhamento de sua mãe. Mesmo

que às vezes adote uma postura protecionista com relação à filha, não deixa de incentivar sua autonomia.

A sala de aula onde funciona a classe da 1ª série, onde a aluna “D” estuda, é uma construção em madeira, que lembra uma casinha de boneca. Fica localizada no fundo da escola, cujo acesso é possibilitado por uma espécie de passarela com varandas. De certa forma, é aconchegante, mas muito quente. Tem o teto muito baixo e é pintada de verde, com as janelas vermelhas. Seu interior é decorado com cartazes, desenhos e figuras de animais etc., dizeres com mensagens de boas vindas, mesas e cadeiras para as crianças, em tamanho adequado a elas. Há ainda quadro de giz pequeno, armário onde são guardados livros e outros materiais escolares e didáticos, álbum seriado e cartaz de pregas, onde diariamente é realizada a chamada dos alunos. Porém, verifica-se que, nesse aspecto, não há recursos ópticos e não ópticos de ampliação de materiais para uma aluna com baixa visão, mas, em relação a materiais pedagógicos como jogos e objetos concretos, essa condição é real, embora sejam materiais que tradicionalmente se encontram nas escolas, para uso de todos os alunos.

Nesta parte do texto, discorreremos sobre a observação da aula de leitura, desenvolvida por meio da história do “Gato de Botas,” conforme escolha das crianças. Para a realização dessa atividade, como de costume, a professora pediu que todos os alunos se sentassem no chão, em forma de círculo, à sua volta. A princípio, foi meio tumultuado, precisando a professora intervir com energia. Até esse momento, “D” se mostrava apática e indiferente e foi acomodada pela professora, ao seu lado, permanecendo quieta por apenas alguns instantes. Ao longo da leitura da narrativa, ela se mostrou inquieta e desatenta, o tempo todo conversando com outra colega, ou lendo outro livro que estava sobre a mesa, aproximando-o bastante de sua vista. Algumas vezes, a professora retirava o livro das suas mãos e o colocava de volta em cima da mesa, ou tocava-lhe o braço, silenciosamente, como forma de lhe chamar a atenção, enquanto ia lendo o texto em voz em alta e fazendo questionamentos aos alunos sobre os acontecimentos e os personagens da história e mostrando-lhes as gravuras do livro, não se dirigindo especificamente à aluna “D”.

Durante a realização da leitura feita pela professora, os alunos, por mais que estivessem gostando, não paravam quietos, agitando-se bastante e obrigando a

professora a interromper a atividade, constantemente, para lhes chamar a atenção. No final, a professora indagou de “D” se ela havia entendido a história, ao que obteve resposta afirmativa, mas sua interação com a aluna se limitou a essa indagação. Também indagou da turma sobre quem gostaria de recontar a história ouvida, ao que uma das alunas se ofereceu para fazê-lo, sendo acatado por todos, muito interessados. Em seguida, cantaram duas musiquetas: a do Martelo e a da Aranha.

Como atividade de encerramento da aula, a professora solicitou que cada aluno fizesse um desenho a partir da história, daquilo que mais lhe chamou a atenção e criasse três frases sobre o desenho. A aluna “D” participou da atividade, criando também sua ilustração, mas não conseguiu escrever as frases. Segundo a professora, ela não sabia ler e escrever muito bem, ainda, mas já estava melhorando, em comparação ao início, quando chegou à sua turma.

O objetivo da aula era a ampliação e aplicação do vocabulário das crianças, por meio da descoberta de palavras novas que iam sendo apresentadas, à medida que surgiam na narrativa, usando o processo de associação de gravuras e questionamentos da professora sobre o entendimento das crianças a respeito da leitura e das palavras desconhecidas.

No entanto, durante a observação da aula, percebemos que, da forma como a professora planejou seu ensino, não proporcionava aos alunos desafios para a realização das atividades. Era uma organização de rotina, não havendo nenhuma diversificação na maneira como o conteúdo estava sendo apresentado.

A aluna “E” é uma menina de nove anos de idade, com baixa visão congênita, possuindo, na linguagem convencional, 7º de perda da capacidade visual no olho direito e 4º no olho esquerdo. De acordo com definições técnicas da OMS (WHO, 1995), a baixa visão caracteriza-se como a acuidade visual menor que 6/18 (0,3) e campo visual menor que 20 graus, no olho de melhor visão, com a melhor correção possível (Masini, 2007). Ela cursa a 3ª série do Ensino Fundamental, numa instituição regular de ensino da rede pública estadual, no turno matutino, escola B, do município de Rio Branco - AC.

A baixa visão da qual é “portadora” foi descoberta, quando tinha uns cinco ou seis anos de idade, pela professora da escola onde estudava a Educação Infantil, embora

já viesse apresentando vários sintomas indicadores dessa deficiência. Como sua mãe relata, desde “novinha”, ela se aproximava demais das coisas para poder enxergá-las:

(...) não que tenha sido descuido, que eu não tenho isso com minha filha, mas uma coisa que eu não tenho também é muita atenção, porque a gente não sabe o que vai acontecer com a gente...né? Então, assim...quando ela era novinha, ela toda vida chegou bem perto para olhar as coisas, e eu falava: - Minha filha, não faça isso que é falta de educação. - Ah! Mãe, mas eu quero ver! Eu nunca atinei que ela estava querendo ver de perto, seria..., eu achava que era coisa de criança, porque ela tava “desenrolando”, para entender. Aí, quando eu a levei para a escola, ela tinha três anos de idade. Antes de um ano, a professora achou aquilo muito exagerado (...) Eu falava: - Meu Deus! Será que isso é vista? Ai, não! ...[...] (Mãe de “E”).

A fala aqui expressa pela mãe de “E” vem recheada das representações sobre a deficiência como “imperfeição”, “incompletude”, “incapacidade”, que foram sendo construídas pela humanidade e que geraram o preconceito, a discriminação e os estigmas, com os quais as pessoas com deficiências foram sendo marcadas e sendo atendidas pela sociedade. Esse sentimento pode ser revelado na resistência a que a filha fizesse uso de óculos, justificada na questão estética, alegando que afetaria a autoestima da estudante, prejudicando-a e, de outro lado, acentuando as qualidades da filha.

Muito bem! Ela nunca deixou de... apesar das dificuldades, né? Ela foi um menina que aprendeu a ler muito rápido, ela tinha... ela sentia dor de cabeça, ela teve dificuldades, mas ela não deixou isso abater. (...) A professora veio falar comigo outra vez, né? E me encaminhou pro CEADV, que realmente ela estava com dificuldade de... Não era assim... aquela dificuldade de ler, né? O que a professora estava lá na frente e tal!... Ela chegava. – Mãe, eu não “tô” vendo! Eu não “tô” vendo! Aí...Eu tive que tomar uma providência mesmo, né? E ... mas, não chegou a prejudicar... ela sentia, mas não deixou abater, ela mesma não deixou abater. [...] Uma menina com o rosto desse tamanho não ia aguentar o peso de um óculos daqueles... (...) Porque eu não ‘abarquei’ um negócio velho esquisito na cara dela. Eu jamais ia fazer aquilo, porque eu sei que ia prejudicar os dois lados, tanto o psicológico quanto o visual, né? Ai, graças a Deus, tá aí! (Mãe de “E”).

Observa-se, nos dois depoimentos, que há uma oposição, não explícita, em admitir a verdade e a buscar o atendimento e a intervenção que auxilia no desempenho e

nas relações sociais da criança. Nesse sentido, reconhece-se que é inegável o impacto emocional e social da deficiência, no sistema familiar. A partir do momento em que se identifica a deficiência de uma criança, a família passa da culpa à vergonha, à defensiva. No caso da aluna E, esses sentimentos são identificados, primeiro na sutileza das expressões usadas pela mãe para falar desse momento, ou nas frases incompletas, evitando pronunciar termos como “deficiência visual”, ou “baixa visão”, como se acreditasse que, ao omiti-los, a condição da filha pudesse ser alterada.

Segundo Sommestein e Wessels,

No brutal processo de descoberta, os pais tendem a serem relutantes em compartilhar informações até mesmo com seus confidentes mais próximos ou com a própria criança, com medo de que eles não os entendam. Seu segredo reforça as percepções negativas em torno das crianças com deficiência, contribuindo não intencionalmente para colocar barreiras à inclusão e à aceitação. Os pais podem atenuar isso desde cedo na vida de seu filho, substituindo o silêncio ou a defensiva com abertura, otimismo e celebração do maior esforço. Um truque difícil pode-se dizer, em função do negativismo das atitudes existentes entre as famílias, entre os amigos ou entre os conhecidos. (p. 417; In: STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Podemos apontar ainda outra característica da aluna E: a coragem e a tenacidade de luta, para superar seus próprios limites e as barreiras encontradas, no seu meio social e educacional, não se deixando abater pelas dificuldades que encontrava pelo caminho, nem pela falta de condições facilitadoras, que lhe proporcionassem a aprendizagem e o seu desenvolvimento pessoal. Nesse aspecto, Vygotsky contribui com sua teoria da compensação, segundo a qual o indivíduo supera a deficiência, por meio de uma reorganização, na qual o organismo suplanta uma incapacidade ou prejuízo, mediante o processo de compensação. Vygotsky “considera que a compensação é a vitória sobre a deficiência”. Para ele, a natureza da compensação é social e psicológica, negando a sua natureza biológica (LIMA, 2006, p.79).

Outra característica pessoal de “E”, identificada no relato da mãe e da professora, é a de uma criança ativa e que mantém boas relações com os colegas de turma. Tem preferência pelas atividades de grupo, porque nesse tipo de técnica uns aprendem com os outros, “porque cada um ajuda o outro” (aluna E). Nesse ponto, mais uma vez, Vygotsky contribui para esclarecer que a aprendizagem se dá num processo

dialético de trocas, na interação de sujeitos, em um contexto de relação e de interação interpessoal. Contribuí, sobretudo, nesse aspecto, com a sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo o qual é a partir desses dois níveis de desenvolvimento: **real** e **potencial**, que Vygotsky define a **zona de desenvolvimento proximal**:

"Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Cf. VIGOTSKY, 1978).

Os comportamentos manifestados pela aproximação excessiva do quadro de giz, para ler o que estava escrito, deram à professora o embasamento para emitir o parecer de suspeitas de problemas visuais da criança e encaminhá-la ao CEADV, que, por outro lado, indicou a necessidade de consulta médica, para que fosse dado o diagnóstico clínico pelo oftalmologista. Segundo Gasparetto e Nobre,

O exame clínico realizado pelo oftalmologista é o passo intermediário entre a detecção e a intervenção. Detectado o “déficit” visual, a avaliação será a base sobre a qual se estabelecerá o plano de intervenção direcionado à superação dos efeitos negativos que a baixa visão pode provocar (*apud* MASINI, 2007).

Nesse sentido, após o exame clínico, a aluna passou a fazer uso dos óculos, por dois anos seguidos, dando a impressão de que esse recurso óptico foi dispensado depois desse período, embora tenha beneficiado a menina, como revela o depoimento a seguir:

(...) Porque, quando ela chegou na 1ª série, ela já não conseguia mais escrever com lápis comum, então ela gostava mesmo, assim, de pegar e escrever com cera... E o que ela fazia? Ela errava muita palavra, não era a letra, muitas vezes ela saltou palavras por talvez não ter visto a palavra, entendeu? Então, não era nem pra eu ter dito, não e? Uma vez... tem a linhazinha, não é? Aí teve uma vez que ela pulou a linha porque não viu. –Minha filha, por que é que você pulou a linha aqui? – Que linha, mamãe? Cadê? Então sabe o que é... nesse ponto era aquela coisa assim... ela foi... prejudicou, porque a gente... na verdade, nós não deixamos, não é? que isso acontecesse... aconteceu, sim, das dificuldades, nesse sentido, mas a gente foi conseguindo, não é? E acho que, quando vieram os óculos, aí, pronto! Quando vieram os óculos essa criança... quando era pra brincar, ela corria caía... (Mãe de E).

Nesse depoimento, fica evidente que essa mãe reluta em não reconhecer os sintomas da baixa visão da filha, nos comportamentos expressos por ela e, até mesmo, quanto ao uso dos óculos, prescrito pelo médico oftalmologista. Sua obstinação em não aceitar o problema visual da filha não acarretou muitos prejuízos no seu desempenho escolar, mas é importante destacar que a atitude dos professores da escola regular e da escola especializada contribuiu, de forma significativa, para detectar o “déficit” visual da aluna, possibilitando estabelecer o plano de intervenção.

Nesse aspecto, os efeitos negativos da baixa visão se manifestaram principalmente nas dificuldades para aprender a ler e escrever, em um material didático voltado exclusivamente para pessoas videntes. Como a mãe, de certa forma, demorou a buscar ajuda para o problema da filha, eram comuns as queixas de dores de cabeça e dificuldades para ler o que estava escrito no quadro, interferindo na sua aprendizagem.

Mesmo assim, ela chegou à 1ª e 2ª série, já dominando a leitura, cujo aprendizado ocorreu ainda no maternal 1, 2 e 3, cursados numa escola particular e onde a mãe de E recebeu as primeiras informações da professora, de que a filha estava tendo dificuldades para aprender a ler. Essas dificuldades, no entanto, estavam ligadas ao problema visual, que não lhe possibilitava identificar o que estava escrito, e não na capacidade de leitura em si.

A análise dessa situação demonstra a importância da interação escola-família como parceiras na educação das crianças com deficiência visual, ou qualquer outra deficiência e, ao mesmo tempo, que a família precisa do suporte nos seus aspectos emocionais e sociais. Para Omote (1980):

O atendimento à família de deficiente deve pautar-se por uma perspectiva dupla: a de prover condições favoráveis para o desenvolvimento da criança deficiente e a de auxiliar cada família a enfrentar as dificuldades decorrentes de sua condição [...].

Ainda podemos apontar como uma das características de E sua preferência por Ciências, em oposição à Matemática, disciplina classificada por ela como a de que menos gosta. A razão apontada para os sentimentos antagônicos, relacionados a essas duas disciplinas, vem, de um lado, pelas características desses dois campos. A primeira porque fala sobre os animais, sobre o ar, as plantas e como eles vivem, enfim, por falar

do meio ambiente. Enquanto que Matemática exige paciência, segundo a aluna, e ela não tem. Nomeou como conteúdo mais difícil dessa matéria os problemas de divisão.

Refletindo sobre seu depoimento, podemos atribuir a preferência pela Ciência e o desgosto pela Matemática, por dois vieses. O primeiro, relacionado às experiências concretas de cada indivíduo com esses dois conhecimentos no seu dia-a-dia, e reforçadas no ensino dessas duas disciplinas em sala de aula, que tanto podem aumentar ou diminuir o grau de preferência do aluno por esses campos de saber. Enquanto a Ciência trata das coisas palpáveis, sólidas, concretas, a Matemática, por outro lado, apresenta de forma abstrata e lógica, nem sempre ensinada, ligada às experiências de vida. Apesar de essa opinião não ser a mesma entre esses indivíduos, cegos, por exemplo, apresentam excelentes desempenhos nessa matéria.

Em segundo lugar, vem as representações culturalmente constituídas sobre a Matemática como a “rainha” das disciplinas curriculares, colocando-a numa posição hierárquica superior às demais, e de sua representação como conhecimento complexo, difícil, avesso ao lúdico e, por isso, fechado em si mesmo, carrancudo e sério, embora já haja estudos no Brasil que buscam superar essas concepções a respeito da Matemática, responsável pelo medo e pelo mito de que ela é uma disciplina dos “bons” alunos, dos mais inteligentes.

Essa representação popular da Matemática mostra que a criança com deficiência visual tem semelhanças com a criança que não tem deficiência visual, e passa pelas mesmas etapas de desenvolvimento; ela sente, pois, e é influenciada pela cultura em que está inserida, bem como desenvolve processos similares de aprendizagem. A diferença é a forma como capta os conhecimentos exteriores, o que depende do grau de comprometimento de sua capacidade visual, podendo encontrar, em decorrência desse comprometimento, maior ou menor dificuldade, nesse processo de captação, caso não sejam proporcionadas as condições que irão favorecer seu acesso ao conhecimento.

No caso da aluna “E”, as condições que lhe estão sendo oferecidas, para melhorar suas funções visuais, é o uso dos óculos. Na escola, porém, as dificuldades que tem encontrado desde o início, estão relacionadas ao material didático, adequado às suas condições, que não foi disponibilizado para ela. Pelo que se pôde perceber, na

única vez em que isso ocorreu, foi disponibilizado, pelo CEADV, um livro com letras ampliadas e um caderno com pautas grossas e capas de cores diferentes: amarelo, verde, segundo seu próprio depoimento, demonstrando satisfação e elogiando o Centro Especializado. Mas, segundo a mesma, hoje não necessita mais desses recursos, porque já consegue “enxergar” melhor as letras.

Entre as dificuldades que se destacam, em sua trajetória escolar, está a falta de um ambiente estimulador, de mediadores e de condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. Em linguagem mais simples, a falta de material didático, adaptado e adequado, que facilitasse sua aprendizagem. Essa ausência de recursos didáticos adaptados atrapalhou, de certa forma, seu melhor desempenho na leitura e na escrita.

Conforme sua mãe informou, quando “E” estava aprendendo a ler e a escrever, ocorreram muitas trocas, omissões e até saltar palavras, errar muito, porque não enxergava o que estava escrito, nem tampouco a pauta dos cadernos onde escrevia. Essa dificuldade foi, de algum modo modificada, quando passou a usar os óculos e a receber o atendimento e o apoio do CEADV, além do material de leitura e escrita adaptado.

Como uma de suas características psicológicas, segundo sua mãe e a professora, distingue-se a de ela ser bastante ativa e comunicativa, em sala de aula, com seus colegas, chegando até a atrapalhar, por causa da confusão que fazem. A professora destaca também, como um de seus comportamentos, certa tendência ao comodismo e à preguiça em realizar as atividades que já sabe fazer, sendo necessário a professora incentivá-la para que se esforce mais e tente realizar a atividade, pois ela consegue. Na opinião da professora, esse comportamento é resultado da maneira como ela é tratada em casa, onde tem suas vontades satisfeitas e consegue o que quer com a mãe.

A opinião emitida pela docente a respeito do comportamento da aluna é fruto não só do conhecimento que conseguiu desenvolver, nas relações de sala de aula entre professor e aluno, mas também pela interação entre a mãe da criança e a professora da filha, a quem procurou no início das aulas e informou sobre o comportamento da filha e da deficiência, pedindo que a professora ficasse atenta a qualquer manifestação desse comportamento. Isso mais uma vez ratifica a importância da interação família-escola, para o bom desempenho do aluno na sala de aula, seja ele uma pessoa com deficiência

ou não; nesse caso, mais ainda. Enfim, “cada pai e cada mãe podem fazer diferença para seu, filho (a). Nossos aliados estão em toda parte. Cabe a nós mobilizá-los” (SOMMERSTEIN E WESSELS, 1999; *apud* STAINBACK & STAINBACK, 1999).

A sala de aula de “E” é um espaço bem ventilado e iluminado, com janelas amplas, ventiladores e piso antiderrapante. As carteiras dos alunos, tipo escrivainhas e individuais, estavam dispostas duas a duas, no formato de filas, nas quais as crianças se acomodavam para realizar as atividades didáticas propostas pela professora. É uma turma composta por 25 alunos, tanto do sexo masculino quanto feminino, para atender ao que prescrevem as normas que regulamentam a organização das turmas, com alunos que tenham alguma deficiência, como é o caso dessa turma.

Esta sala de aula conta com dois quadros de escrever, sendo um branco magnético, e o outro negro, em lados opostos da sala. O quadro negro estava sem uso naquele momento, fazendo crer que essa era uma prática constante. Aliás, quanto ao quadro magnético, a professora avaliou como inadequado para a aluna com baixa visão, em razão do reflexo que emite e que, segundo a professora, traz dificuldade para ler, particularmente para quem tem problema visual. Outro ponto que destacou foi quanto à escassez de pincéis para escrever no quadro, alegando a professora que o que a escola fornece é insuficiente, tendo que adquirir de seus próprios recursos, muitas vezes.

No quadro branco, estavam escritos a data do dia, mas em letras na cor preta e em tamanho normal. Essa observação se prende ao fato da existência de uma aluna com baixa visão na sala. Considerando esse aspecto, não poderia ser esquecido pela professora que esse fato implicaria na mudança de sua forma de expressão escrita, melhor dizendo, do uso do quadro magnético ou de giz, que favorecesse o acesso da aluna às informações, ou sua participação nas aulas em igualdade de condições aos demais colegas de sua turma.

Destaque-se que esse cuidado parece simples, mas sua desatenção pela professora pode trazer implicações para o processo de desenvolvimento das aptidões intelectuais, motoras, escolares e sociais da aluna que tem baixa visão. Isto porque, se houve o esquecimento desse detalhe em um aspecto da rotina didática diária, cuja influência não representa maiores dificuldades para a formação intelectual da aluna, o que não dizer daquelas mais complexas, que exigem mais atenção e esforço para

aprender e que ficam enormemente prejudicadas quando essas condições não são facilitadas pelos professores?

O arranjo da sala de aula em termos do seu mobiliário evidenciava, nesse espaço, várias carteiras arrumadas, no fundo da sala, que estavam sobrando, dando a entender que ali funcionava, antes, uma turma bem maior de alunos e que agora se constituía de um número menor destes, devido à presença de uma estudante com deficiência, cujos fundamentos pedagógico-legais serão tratados mais à frente. Na sala havia ainda armários, onde eram guardados materiais didáticos, como livros, pastas e outros, de uso dos alunos e da professora.

Como se pode perceber, a organização da sala de aula atende parcialmente aos requisitos de um espaço inclusivo, pelo menos no âmbito pedagógico, com a redução do quantitativo de alunos na sala, em atenção a Resolução CEE Nº 08/01, que fixa normas para a Educação Especial nos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do Acre em face da Lei Federal nº 9.394/96, na qual, dentre outros aspectos, propõe a organização das turmas de ensino inclusivo com a redução do número de estudantes, incluindo aquele com deficiência para no máximo trinta educando. Porém, nos demais aspectos, como a existência de recursos didáticos adaptados para atender à necessidade da aluna com baixa visão, esse requisito deixa a desejar.

A observação das aulas da Aluna “E” ocorreu satisfatoriamente, nas datas e horas combinadas. Segundo a professora da turma, a aula seria dividida em dois momentos. No primeiro, eles iriam estudar Português e, no segundo, Matemática. Dessa forma, as atividades de Português se desenvolveram com a leitura no livro de Geografia, cujo conteúdo tratava da questão do meio ambiente. Era um material impresso à tinta, não adaptado para alunos com baixa visão, uma vez que as letras não eram ampliadas e as gravuras não cumpriam os requisitos de cor e contraste para esse perfil de aluno, isto é, não havia alto contraste entre letra/fundo e figura/fundo, sobretudo cuidado especial com tons pastéis que não são percebidos de maneira diferenciada.

O objetivo da aula ficou claro que era o desenvolvimento da habilidade de leitura e a aprendizagem de alguns conceitos científicos, relacionados ao assunto, além da aprendizagem relacionada à preservação da natureza. Vale salientar a interdisciplinaridade, usada como prática para ensinar os conteúdos e alcançar os

objetivos almejados. A sequência didática se constituía numa ordenação de atividades estruturadas e articuladas para a realização dos objetivos de ensino pretendidos.

Os recursos didáticos, como os livros, os cadernos, os lápis, etc. não eram adequados para alunos com baixa visão, conforme já foi destacado antes, ou seja, não apresentavam nenhuma conformação do tipo: pautas do caderno bem marcadas e lápis 4B, dentre outros, como a questão das fontes utilizadas nos textos, o tamanho das letras e as imagens impressas, considerando cor e contrastes. Entretanto a aluna “E” fazia uso de caneta colorida em tom azul forte que, segundo a própria discente, facilitava sua visualização e, conseqüentemente, a leitura e escrita das palavras ou frases.

A atividade se desenvolveu, através da leitura feita pelos alunos, em duplas, e, após a leitura, passaram a realizar o exercício de interpretação do texto, seguido da avaliação da aprendizagem, ou exercício de fixação. Durante a realização das tarefas pelos alunos, a professora caminhava entre as carteiras, indo a cada uma delas para tirar dúvidas, além de incentivá-los para que concluíssem a atividade. Estimulava os que se encontravam atrasados, lembrando sobre o que iriam fazer, logo após terminassem.

Um dos incentivos usado pela professora, para motivar os alunos a concluírem a tarefa, foi falar da correspondência que iriam receber, quando o “Correio” chegasse trazendo uma carta para cada aluno, como se fosse a brincadeira do “Amigo Secreto”, além também de informar sobre a tarefa de Matemática que iriam fazer.

Às dez horas, organizaram a turma em filas, para que fosse ao banheiro e também beber água. Nessa hora, ainda havia um aluno remanescente, fazendo a tarefa, pois só sairia se a concluísse. Ao retornar para a sala, deu-se início à aula de Matemática, pela explanação da professora do conteúdo: “expressão numérica”, orientando-os sobre a ordem pela qual ocorre a resolução das operações envolvidas nesse conhecimento. Antes de falar desse conteúdo, retomou a operação da divisão por dois algarismos.

A aula dessa matéria seguiu uma sequência tradicional, com a explicação oral e a demonstração no quadro dos passos de realização do algoritmo das expressões numéricas, com a participação coletiva dos alunos, e entre eles a aluna “E”. Esse assunto estava sendo retomado por meio da correção da tarefa de casa. A professora realizava no quadro e as crianças iam acompanhando e fazendo a correção nos seus

cadernos, sendo acompanhadas pela professora, que ia, de carteira em carteira, verificar e corrigir, caso tivessem errado na resolução.

Era interessante notar a vibração das crianças quando, acertavam a tarefa. Demonstravam segurança e confiança nelas mesmas, particularmente quanto à tabuada de 5 e 6 da operação de divisão. Dava para perceber um clima de respeito e amizade entre todos e a professora, havendo uma interação constante entre eles e um bom relacionamento, favorecido, sem dúvida, pelas características dessa profissional. Tinha um bom tom de voz, era calma e tranquila, paciente e atenciosa com todos os alunos. Podia-se perceber que as crianças a respeitavam e gostavam muito dela. Essa interpretação permite deduzir que esse comportamento da docente, destacado, era uma constante na sala de aula.

A professora mantinha a disciplina da classe sem gritos, mas com firmeza e decisão, demonstrando respeito pelos alunos e preocupação com suas aprendizagens, auxiliando a cada um, de acordo com sua necessidade de atenção e de como resolver as tarefas, não deixando que nenhum deles ficasse sem resolvê-las. Estimulava-os e procurava fazer com que se conscientizassem dessa necessidade. Os alunos não tinham medo de admitir seus erros e de fazer as devidas correções.

Quanto aos recursos didáticos, os pincéis usados para escrever no quadro estavam com pouca tinta, resultando na escrita das letras e os símbolos matemáticos com pouca visibilidade, ao que a aluna “E” reclamava e solicitava que escrevessem em letras maiores, obtendo a aprovação da professora, que também questionou a respeito e procurou trocar o que estava sendo usado, melhorando, significativamente, a leitura do que estava escrito no quadro.

A dinâmica usada pela professora, para promover a interação entre os alunos e os conteúdos das disciplinas, foi a atividade em duplas e a participação na aprendizagem, por meio da resolução, no quadro, de alguns exemplos de expressão numérica e outros, como cálculos da operação de divisão. Dois a dois, os alunos iam completando as tarefas, por meio da cooperação e da ajuda mútua, num intenso diálogo entre eles, discutindo e tirando as dúvidas um do outro. Vez por outra, reclamavam a presença da professora, ao que eram prontamente atendidos.

Na resolução das tarefas de Matemática, no quadro, a convite da professora, conforme fez com os demais alunos, a aluna “E” revelou dificuldade de raciocínio e questionou que os colegas não a estavam deixando pensar. Em consequência disso, aborreceu-se e, então, foi se sentar em sua carteira, não retornando mais ao quadro, apesar da insistência da professora para que ela o fizesse. A professora pediu que a colega fosse ajudá-la nessa dificuldade e, aí então, “E” conseguiu superar a dificuldade, sendo ajudada por todos e pela professora, que não a deixou de lado, sem aprender.

Ao término dessa tarefa de Matemática, chegou a tão esperada carta, trazida pelo correio, que os alunos aguardavam, ansiosamente, vibrando de alegria, quando isso aconteceu. A professora então falou que a carta só seria aberta, após todos terem concluído suas tarefas. Quem estava com dificuldade foi ajudado pelos colegas e ninguém ficou de fora ou isolado. Como já foi citado antes, essa era uma atividade de “amigo secreto”, só que o presente era a carta de alguém que havia escolhido o outro para ser seu amigo.

A carta então foi entregue para quem era endereçada, ficando alguns alunos sem receber correspondência, enquanto outros recebiam até mais de uma, inclusive a aluna “E”, que recebeu mais de uma carta, indicando que era bem aceita e querida pelos colegas. O desenvolvimento dessa atividade ocorreu, num clima alegre e descontraído, embora as crianças que não receberam cartas tenham ficado um pouco tristes, mas, mesmo assim, não impediu o alcance dos objetivos desejados, pois a professora aproveitou para discutir a questão da amizade, como algo a ser construído e conquistado e, usando as palavras de Strully e Strully (*apud* STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 169), a amizade é uma questão de química e de milagre, mais do que de ciência.

4. 2– O contexto do Ensino Médio: conhecendo o aluno “F” e sua sala de aula

O terceiro aluno investigado nessa fase da pesquisa foi o estudante “F”, de 18 anos, que cursava, na data desta pesquisa, o primeiro ano do Ensino Médio e tem baixa visão. Ele consegue enxergar de perto, sem usar óculos, mas, de longe, não consegue ver. Ele antes fazia uso de óculos, mas, parou de usar, porque não estava servindo para ele, segundo seu próprio depoimento. Quanto ao problema da deficiência visual, sua baixa visão é irreversível, pois não tem perspectiva de melhorar, uma vez que as

chances de isso acontecer é de cerca de 80% de possibilidades. A causa da sua deficiência é genética, por problema de consanguinidade: os pais são primos entre si. Outras pessoas de sua família também apresentam problemas visuais, como a miopia, astigmatismo e catarata.

A baixa visão foi diagnosticada pelo médico oftalmologista, quando tinha seis meses, porque sua mãe percebeu certos comportamentos, como a procura da chupeta, quando esta caía no chão e ele tinha dificuldade de encontrá-la. Essa descoberta foi motivo de preocupação para sua mãe, que ficou se questionando sobre como seria seu futuro, se seu problema se agravaria mais quando ficasse mais velho. A partir da identificação do seu problema visual, como sua família era de classe econômica menos favorecida, a providência que esta tomou foi fazer economia para comprar os óculos do filho.

Também foi feita uma avaliação clínica, na qual o médico informou que seu problema visual só iria se agravar, na medida em que o tempo passasse, confirmando os temores da mãe a esse respeito. Porém, hoje, tanto os familiares como ele próprio convivem normalmente com o problema, procurando ajudar o filho nas dificuldades e nas limitações que a deficiência lhe traz. Segundo ele afirma, atualmente não encontra muitas dificuldades na realização das atividades da vida diária, pois consegue desempenhar tudo que uma pessoa sem problemas visuais pratica, e a família ajuda-o nas coisas que mais precisa; quanto ao resto, ele faz sozinho mesmo.

Na impossibilidade de enxergar bem, esse aluno afirma que desenvolveu outra habilidade, para compensar a baixa visão, que é a audição. A habilidade compensatória desenvolvida pelos sujeitos com deficiência visual pode ser explicada pelos estudos de Vygotsky (1995), em especial da pessoa cega, assinalando que a avaliação de uma criança não deveria partir do seu defeito ou deficiência, mas de suas potencialidades. Vygotsky mostra o duplo papel da deficiência no desenvolvimento do sujeito, afirmado pela possibilidade de compensação.

Como “F” afirmou, essa habilidade o ajuda nas tarefas diárias, como atravessar uma rua, pois consegue distinguir, uma moto de um carro, a uma distância grande, por exemplo. Afirma que consegue escutar os sons de longe e sabe diferenciá-los. Como se verifica, no caso do aluno “F”, ele procurou equilibrar sua perda de autonomia visual

pela superação de sua deficiência, por meio de uma reorganização do seu organismo, buscando ir além da incapacidade ou prejuízo visual, mediante o processo de compensação.

Quanto às implicações que a baixa visão trouxe para sua educação escolar, elas afetaram, sobretudo, nas habilidades de copiar do quadro os exercícios e os textos que o professor escrevia; conforme relatou, do início de sua escolarização até a segunda série, ele conseguia copiar bem do quadro, mas, a partir da segunda série, ele perdeu essa capacidade. A perda dessa capacidade, pela redução da visão, já era prevista, na avaliação clínica, mas pode ter sido agravada pelo desconhecimento da escola regular, a respeito da estimulação do aluno, para utilizar a capacidade residual de sua visão nas tarefas cotidianas e escolares.

Para Salomon (2007, p. 62), é necessária uma atenção da ação educacional da escola e da família para as formas de contato que as crianças estabelecem com o mundo, com os objetos de aprendizagem e consigo mesmas, numa abordagem mais centrada e direcionada no existir da criança, em seu posicionamento corporal, perceptivo, com base para sua relação com o mundo e para a construção do conhecimento.

É importante que os educadores saibam que os indivíduos com baixa visão se *diferenciam na habilidade de utilizar a visão*. A habilidade visual depende não apenas da doença ocular, mas também da eficácia do uso da visão (GASPARETTO E NOBRE, *apud*, MASINI 2007). Para tanto, é fundamental que o educador amplie seu olhar em sua prática, para além do ensino dos conteúdos disciplinares, mas que contemple o desenvolvimento de novas habilidades, o que envolve o incremento de competências pessoais, através da “abordagem ao corpo (a própria experiência sensorial, como base de significado para o conhecimento representativo), a linguagem simbólica, intuitiva e emocional, além da construção lógica, da razão” (SALOMON, 2007. p. 63).

“F” começou seus estudos aos dez anos de idade e, quando isso ocorreu, sua família informou a escola sobre seu problema visual. No entanto, mesmo de posse dessa informação fornecida por sua família, não foi feita uma avaliação funcional por uma equipe interdisciplinar. De acordo com Carvalho (1993), *apud* Masini (2007),

a avaliação de pessoas com baixa visão deve ser realizada por meio de equipe interdisciplinar, na qual o oftalmologista deve proceder à avaliação do funcionamento visual e dos recursos ópticos. Afirma

também que *os pedagogos* ou outros *profissionais da equipe* têm uma atuação ampla quanto às tarefas de avaliação do funcionamento e eficiências visuais, treinamentos de auxílios ópticos e não ópticos e orientações.

A justificativa para começar os estudos em idade avançada foi porque sua mãe não havia conseguido vaga para matriculá-lo nas escolas, quando procurou esses serviços. Proveniente do interior do estado – natural de Feijó, morava em Sena Madureira –, só começou a estudar em Rio Branco, após dois anos de sua chegada à capital, aos dez anos conforme já destacado anteriormente. Quando começou a estudar, esse processo ocorreu igual ao de qualquer outro aluno sem problema de visão, pois não houve nenhuma avaliação de sua dificuldade visual, por meio de uma equipe interdisciplinar, a qual pudesse identificar a sua capacidade de utilizar o resíduo visual na realização de tarefas do cotidiano, já frisado acima.

Porém, hoje, no decorrer das aulas, é ele quem informa os professores sobre sua carência da visão, embora isso não signifique que essa informação seja utilizada para modificar o ambiente escolar, a fim de atender às suas necessidades. Pelo menos até a realização do presente estudo, não foi identificada a existência de equipe multiprofissional que realize os procedimentos indicados por Carvalho, na citação acima. Pode-se perceber essa realidade quando o aluno aponta as dificuldades visuais que encontrou e encontra, particularmente, nos conteúdos das disciplinas que envolviam e envolvem desenhos e gráficos, como no caso da Matemática, o que possibilitou a esses docentes a suspeita de que ele tinha uma deficiência visual. Assim sendo, a providência que a escola, em conjunto com os professores, tomou naquele momento, quando perceberam seu problema visual, foi lhe dar uma atenção individualizada, sentando-se os professores ao seu lado, para explicar o assunto e mostrando a maneira certa de resolver os problemas, as contas, etc.

Pode-se depreender desse relato pelo menos duas implicações fundamentais para a educação inclusiva: primeiro, a importância do professor, não só como elemento com maior proximidade e conhecimento do aluno depois de seus pais e familiares, e, portanto, aquele capaz de identificar os problemas que interferem na aprendizagem do aluno e, a partir daí, propor formas de atendê-lo de modo que consiga superar as dificuldades relacionadas à ciência com a qual trabalha e, isso, necessariamente não

precisa ter formação inclusiva para fazê-lo. Basta que o professor esteja consciente de seu papel como mediador da aprendizagem do aluno, domine os conhecimentos inerentes à sua profissão e à matéria que leciona, e acima de tudo esteja motivado para sua ação.

O segundo ponto refere-se ao modelo de intervenção utilizado pelos professores, concentrado na atenção individualizada, pautada na concepção de que todos são capazes de aprender, desde que a eles sejam dadas as oportunidades e as condições favoráveis a essa aprendizagem. Ao mesmo tempo, nessa perspectiva, a deficiência foi usada como definidora das características individuais do educando e do tipo de atendimento de que necessitava, mas não serviu como instrumento de discriminação e preconceito para deixá-lo de lado.

Podemos também extrair desse depoimento, outro aspecto importante na educação inclusiva, que é dos professores acreditarem que são capazes de ensinar para o aluno com baixa visão, embora reconhecendo que possuía uma deficiência, mas prevaleceu a valorização do estudante como sujeito de potencialidades e não como incapaz, incompleto, ou “deficiente”. Pode-se dizer que os professores encararam essa ação como um desafio possível de ser superado e rico de possibilidades.

Mesmo entrando na escola tarde, em relação à idade, “F” afirma que, quando isso aconteceu, ele já sabia ler, e que aprendeu com sua mãe e sua irmã, quando tinha mais ou menos sete a oito anos de idade. Para ensiná-lo a ler e escrever, não foi preciso nenhuma adaptação nos recursos didáticos, porque, naquela época, ele enxergava melhor e não existiam muitos recursos, nem metodológicos, nem materiais, que pudessem auxiliar na educação de pessoas com baixa visão, isto é, as informações eram precárias e restritas a um pequeno grupo de professores que trabalhavam na educação especial, e não aos pais, pelo menos no Acre.

“F” afirma, ainda, em seu depoimento, que não teve dificuldades para aprender a ler, pois conseguiu aprender bem rápido. Ele não sabe explicar o motivo da facilidade que teve no aprendizado da leitura, mas isso acontece até hoje, segundo ele. Quanto ao método usado para sua aprendizagem de leitura, ele assegura que aprendeu a ler escrevendo palavras...: “No caderno, aquelas letrinhas que a gente passava por cima”.

Não fica claro em sua preleção se esse método de aprendizagem de leitura e escrita se constituía de palavras em alto relevo, voltados especificamente para a educação de pessoas cegas, e com baixa visão, ou se apenas se refere às atividades de ensino da leitura e da escrita usado nos procedimentos tradicionais de alfabetização de crianças e jovens sem deficiência. Ao que tudo indica, esse processo de sua alfabetização não teve nada a ver com a deficiência visual que apresenta. Trata-se tão somente dos métodos de alfabetização rotineiros e tradicionalmente usados para ensinar a ler e escrever a qualquer criança ou adolescente sem deficiência.

Quanto à escola onde estuda atualmente, diz gostar dela, porque o está ajudando bastante. Veio para essa instituição transferido de outra, então essa não foi uma escolha sua, mas foi bem recebido apesar de, no início, ter havido alguns senões em termos de estranheza com relação a ele, como afirmou: “o pessoal ficava meio estranho, mas depois foi tranquilo”. No tocante aos problemas sobre as relações interpessoais com os colegas e a professora, afirma que não tem nenhum problema, que se relaciona muito bem com todos eles.

Relacionado à questão de aprendizagem das matérias, diz que ela ocorre mais pela explicação oral, pois, assim, quando tem dúvidas, ele pergunta. Por outro lado, em relação aos recursos didáticos específicos usados para ensiná-lo, ele disse que a Secretaria Estadual de Educação mandou para a escola um *notebook*, com um programa de voz e dois CDs de áudio de aula de Português e de Biologia. Embora esses CDs sejam restritos só a essas duas matérias (Português e Biologia), reconhece que eles o ajudam, mas o que ele queria mesmo era o de Matemática, pois possuem mais gráficos. Quanto ao ambiente escolar e adaptação ao espaço físico, afirma que não houve nenhuma adaptação, pois a escola já possuía, em cada corredor, uma rampa.

Aqui se pode depreender de sua afirmação, no que diz respeito às adaptações de acesso ao currículo, que ele reporta essa ação somente ao aspecto das adaptações no espaço físico da escola, revelando desconhecer que elas devem ser realizadas em diferentes níveis, visando dar respostas educativas escolares aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais como as suas, por exemplo. Revela também que esse desconhecimento tem origens na ausência dessa atividade na escola, como uma estratégia para favorecer a inclusão e não permitir que nenhum aluno seja excluído do

direito de aprender. Essa não é, ainda, uma prática da escola, mesmo sendo recomendada e orientada pelos PCNs (1999) que instituíram o acesso ao saber historicamente acumulado, para todos.

Pelo que foi observado, quanto às aulas de Química, nota-se que a professora, está encontrando dificuldades, mas está tentando fazer as adaptações nos recursos didáticos para o melhor aprendizado do aluno na matéria, isso por que, até então, ela nunca teve aluno com deficiência em suas turmas e, assim sendo, também não foi preciso fazer ajustes curriculares em sua matéria para responder às necessidades de aprendizagem de seus educandos. Ela está tentando ensinar, prioritariamente, através do método oral, mesclando aqui e ali com algumas atividades de grupo, ou confeccionando material, como a Tabela Periódica, do melhor jeito que ela consegue fazer, indicando a preocupação com as características da deficiência visual que ele apresenta.

Observa-se que esse comportamento da professora é muito mais proveniente dos saberes práticos e intuitivos, do que dos saberes adquiridos na formação inicial nos seus cursos de graduação. Como ela mesma afirmou, durante a entrevista, não teve, nem na sua graduação, nem posteriormente, na formação continuada, a oportunidade de participar de cursos sobre a inclusão escolar e muito menos de como fazer as adaptações de acesso ao currículo.

Com relação ao desempenho do aluno “F”, esse é medido através de suas notas, as quais indicam que está tendo um bom aproveitamento, pois, como ele afirma, está “passando” com tranquilidade, embora em Química, no começo, tenha tido alguma dificuldade, particularmente nas atividades de laboratórios, pois de muitas atividades, nesse âmbito, ele não podia participar. Para fazer experiência de laboratório, era exigida uma capacidade visual de que ele não dispunha: tinha que olhar tudo de perto e isso é difícil para ele que tem baixa visão, conforme sua afirmação, particularmente quando os recursos não são adaptados às características dessa deficiência. “F” atribui a dificuldade nas atividades de laboratório, em Química, por conta das observações sobre os microorganismos, às experiências, que não dá para observar de longe, pois não consegue ver, mesmo com o uso do microscópio, o que, segundo ele, ajudava, mas não era suficiente.

Com relação aos maiores desafios que encontra para captar as informações do exterior, está à parte gráfica. Para ele, uma solução que o ajuda a superar essa dificuldade nos gráficos, é fazendo auto-relevo, o que se constitui numa adequação de acesso ao currículo voltado para sua necessidade de aprendizagem. Percebe-se que ele sabe que é preciso ajustar alguns itens do seu processo de ensino, porém, não reconhece esses ajustes como adaptações curriculares.

Ele não vê como a escola pode ajudá-lo, nesse sentido, pois acredita que ela não pode fazer nada, nessa perspectiva. No momento em que ele aponta essa providência, está se referindo à Secretaria de Educação ou ao pessoal do CEADV, aonde sempre está indo em busca de ajuda, assunto analisado no capítulo anterior.

Quanto às matérias preferidas, sua escolha se deu pelo critério do entendimento dos conteúdos, aquelas nas quais encontra mais facilidade de compreensão. Assim sendo, disse que as disciplinas que entende melhor são Geografia, Espanhol, Português, Filosofia, Matemática, enquanto que a mais difícil para ele é a Química. A indicação de suas preferências por essas matérias remete para um ponto comum existente entre elas que pode ser interpretado como razão de sua primazia, no que diz respeito ao caráter de abstração que esses componentes curriculares possuem particularmente quanto à forma como são geralmente ensinadas, prioritariamente pelo método expositivo oral, em que sua capacidade visual não interfere de forma direta, pois nesse caso usa com mais intensidade os outros sentidos, especialmente o auditivo, ao passo que em Química há um uso mais ativo do visual.

Em relação à sua participação nas atividades escolares, diz que tem o estímulo dos professores, embora em algumas tarefas ele não possa participar, no entanto não especifica quais são as que não pode compartilhar e por quê. Quanto à forma de tratamento, pessoal e escolar a ele dispensado, afirma que gostaria de ser tratado como uma “pessoa normal”. Observa-se aqui uma clara influência do discurso constituído nas práticas sociais, colocando em dois lados opostos as pessoas que não se enquadram nos critérios de “normal” e “anormal”.

Ao se posicionar, afirmando que gostaria de ser tratado como qualquer ‘pessoa normal’, inconscientemente, mas pela força do discurso, o qual tem o poder de instituir a realidade, formando em nós representações, podemos dizer que as práticas discursivas

são significativas na construção do nosso imaginário (CARVALHO, 2006, p. 51). Imerso nessas práticas discursivas, o aluno “F” estabelece a divisão, entre ele e os outros, e se coloca no lugar de oposição, usando como critério de classificação sua condição de pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que revela seu descontentamento com o tratamento diferenciado que recebe, em decorrência de uma diferença acentuada, e que lhe confere uma identidade baseada em critérios bipolares e opostos: “normal” e “anormal”.

Assim, a diferença vai para a vala do preconceito e da discriminação e passa a ser vista como algo nocivo, ruim, que deve ser banida, colocada para fora, eliminada. Aí então, o tratamento dispensado ao “diferente” ou vem carregado de piedade, caridade e tolerância, no caso das pessoas com deficiências, ou é alvo de admiração e elevadas expectativas, e até inveja, no caso, das pessoas superdotadas.

Na questão da disciplina escolar, não existe problema. O que ocorre é que algumas vezes tem esbarrões com outros colegas da escola, externos à sua turma e que não sabem do seu problema de visão; aí então, quando isso acontece, perguntam se ele é cego, ou alguma coisa do gênero. Esse é outro ponto que merece reflexão, no caso da inclusão escolar, considerando que comportamentos como esse dos alunos devem ser trabalhados na escola, a fim de que possibilite uma convivência pacífica e de respeito pelas diferenças, e esse aprendizado se estenderá para outros âmbitos da sociedade.

Quanto às amizades, diz não ter preferências por colegas, pois se relaciona bem com todos eles, que gosta de todos do mesmo jeito, além disso, também gosta da professora de Química, pois ela tem feito o máximo que pode para ajudá-lo, e que a professora de que ele menos gosta é a de Espanhol, porque não tem um bom relacionamento com ela. Observa-se que essa é uma questão que, embora tenha se constituído durante um bom tempo, como uma demanda bastante debatida, particularmente, no seio da psicologia da educação como fator decisivo para uma boa aprendizagem, há o reconhecimento de que a tese da afetividade é fundamental, não só no processo de ensino e aprendizagem, como também, em outras situações da vida diária.

Como afirmam Strully e Strully *apud* (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 183)

As amizades estão de fato no cerne de que todos precisamos uns dos outros. São nossas amizades que nos permitem ser membros ativos e protegidos da comunidade. As amizades ajudam a garantir que fazer parte da comunidade – em vez de apenas estar na comunidade – é uma realidade para todos!

Quanto ao uso do Sistema Braile, disse que é uma recomendação de todos os professores para que ele faça o curso, porém ele mesmo acha o Braile muito difícil, embora considere que seja muito importante para aprendizagem das pessoas com deficiência visual, cegos. Nesse ponto, cabe tecer alguns comentários quanto ao comportamento dos professores e do aluno sobre o aprendizado do Braile, como uma condição para ele estudar e aprender melhor o que lhe é ensinado.

Inicialmente, questiona-se o uso desse sistema para o ensino de uma pessoa com baixa visão, como é o fato aqui observado. Não resta dúvida de que a aprendizagem do Braile é importante e essencial para os cegos e seus professores, porém, necessariamente, esse caso pode não se aplicar às pessoas com baixa visão, visto que elas devem ser estimuladas a usar o máximo de seus resíduos, ou capacidades visuais, dentro de uma abordagem educacional. Em outras palavras, as de Salomon (2007, p. 64),

Olhar e ver. Olhar para ver. Ver com os olhos da alma. Ver o outro e se ver. Ver o que, no momento, se pode ver e o que se autoriza a ver. Estas são algumas proposições para reflexão em relação aos processos de estimulação e desenvolvimento da eficiência no uso da baixa visão dentro de uma abordagem educacional.

Dessa forma, entende-se que esse é um processo que o aluno com baixa visão deverá desenvolver, pois usar seus recursos pessoais, seu resíduo visual e os instrumentos de que poderá se beneficiar para a eficiência dessa visão, nas situações de realização e vivência de atividades, é um aprendizado que não ocorre simplesmente, mas necessita do auxílio de profissionais que estabeleçam para ele, em programas adaptativos de auxílios ópticos e não ópticos.

Outro questionamento está no posicionamento dos docentes, ao recomendarem o aprendizado do Braile para um aluno com baixa visão, e ao mesmo tempo, o do

próprio aluno, que considera esse sistema difícil, e importante para os cegos e não para eles, com baixa visão. No que diz respeito aos professores, revela uma compreensão generalizada e equivocada sobre a deficiência visual, pois esses profissionais não fazem distinção entre a cegueira e a baixa visão, colocando ambas como se tivessem as mesmas características visuais e exigissem os mesmos métodos para ensinar e aprender. E na verdade, a baixa visão provoca mudança conceitual no sistema educacional, segundo Gasparetto e Nobre (2007, p. 46).

Melhor dizendo, enquanto a educação da criança cega é igual em todo o mundo, pela utilização do Sistema Braile, isso não é o mesmo para as crianças com visão subnormal, que necessitam de um trabalho de intervenção altamente individualizado. Isso ocorre exatamente em função das inúmeras possibilidades que podem ser utilizadas para educação desses indivíduos, nas diferentes áreas do conhecimento que compõem o processo educacional.

Nesse aspecto, vale salientar que essa compreensão dos professores é preocupante, pois vai interferir no desenvolvimento normal desses alunos, em um programa de educação regular que não seja modificado, com o objetivo de adequar-se a essa deficiência. Com isso surge a pergunta: será que os professores do ensino regular sabem como modificar o ambiente escolar para atender às necessidades do aluno com baixa visão?

Pelo que observamos, arriscamo-nos a responder que não, levando em conta não só o entendimento dos professores sobre a deficiência visual, como a recomendação feita ao aluno a respeito de fazer curso de Braile, visando seu melhor desempenho escolar, e assim os desobrigando de qualquer responsabilidade e esforço no sentido de melhor ensinar-lhe. Percebe-se que para eles é o aluno que deve se ajustar ao ensino que executam e não ao contrário.

A posição do estudante com baixa visão, com relação ao aprendizado do Sistema Braile, sugere uma interpretação dele sobre esse sistema, como difícil e complexa, na proporção em que o Braile se constitui numa combinação de 63 pontos diferentes, que variam de um a seis para cada letra. Esse sistema de leitura e escrita se apresenta em alto relevo, permitindo ser explorado pelo tato. Também observo que, com

essas 63 combinações diferentes, podemos formar todas as letras do alfabeto, sinais de pontuação, símbolos de Matemática, Física, Química, além das notas musicais.

Além disso, sua complexidade se prende a sua forma de escrita, que destoa daquela à tinta, na qual há uma inversão da posição por onde se inicia, indo da direita para a esquerda, pressionando-se os pontos desejados, já sua leitura se dá da esquerda para a direita, colocando o papel pelo avesso, de forma que os pontos fiquem em relevo para serem lidos com os dedos - os indicadores são os mais usados na leitura. A escrita é feita à máquina ou manualmente, com a reglete²² e a punção. A reglete é pressionada ponto por ponto com a punção.

Compreende-se, desse modo, a resistência do estudante quanto a aprender o Braile por considerá-lo difícil, que não é simples de fato, especialmente quando não há a motivação desejada para aprendê-lo. Isso nos lembra Oliveira (2009), ao relatar o processo de sua aprendizagem da escrita e da leitura do Braile, quando ficou cego, mostrando que foi necessária a habilidade e a experiência de um velho professor de música para motivá-lo, despertando nele o desejo de aprender, após entender a importância da aprendizagem desse sistema para o acesso ao conhecimento das pessoas cegas.

Por essa razão é que a formação do professor para a educação inclusiva precisa ser repensada, fornecendo a oportunidade desse profissional do ensino ser capacitado para a inclusão. Isto porque todos têm muito a aprender sobre esse modelo e, como estabelece Gonzáles (2006, p. 20), por meio da educação inclusiva os professores adquirem a possibilidade de:

- criar o clima adequado para a interação e a cooperação;
- motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de auto-estima e reconhecimento;
- aceitar a diferença como componente da normalidade;
- fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe.

²² A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico, com um conjunto de celas Braile dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. A punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela Braile.

Nessa direção, “F” afirma que os indivíduos que ensinam as crianças e jovens com deficiência deveriam fazer um curso, para saber como é que eles devem tratar essas pessoas, reforçando essa necessidade da preparação do professor para esse trabalho na perspectiva da educação inclusiva. Coloca-se a favor da inclusão, especialmente no seu caso, porque está ganhando com isso, e diz que é um problema pessoal e normal e que não tem nenhuma dificuldade.

A sala de aula onde estudava “F” se constituía de um espaço físico com capacidade para 40 alunos. No entanto, naquele período, a turma estava bastante reduzida; apenas 17 alunos frequentavam a aula. Era uma turma composta por adolescentes do sexo feminino e masculino, todos com a mesma faixa de idade, entre 16 a 18 anos, como, aliás, se constitui o perfil de organização das turmas do Ensino Médio, nas demais escolas regulares de Rio Branco.

É uma sala ampla, razoavelmente iluminada e arejada. O mobiliário da sala era composto por carteiras individuais, tipo escrivaninhas, para os alunos, e uma mesa e cadeira para a professora. O estilo das carteiras, nesse modelo (escrivaninha), oferece vantagem em termos de comodidade e conforto, tanto relacionada à postura correta dos alunos, como é a mais apropriada para o uso do material em Braile, por exemplo, pelos alunos cegos, pelo apoio que oferece ao aluno para a escrita, o que numa carteira de braço é inviável, pois o aluno não tem como acomodar a prancheta com a reglete e a punção, ou a máquina de escrever Braile.

“F” estava localizado próximo à mesa da professora e do quadro de giz, também a uma janela que ficava no lado esquerdo da entrada. O quadro de giz era um modelo tradicional, pois tinha fundo escuro, preto, que há muito tempo vem sendo substituído pelo de fundo verde, ou pelo magnético. Os ventiladores faziam muito ruído e dificultavam a audição, obrigando a professora a falar em um tom de voz acima do seu timbre, mesmo assim, pouco audível.

A observação da sala de aula do aluno “F” ocorreu na disciplina de Química, conforme definido no início desta pesquisa. De acordo com a forma de organização adotada pelas escolas de Ensino Médio, cada aula tem a duração de uma hora. Dentre os conteúdos estudados nessa matéria, o que mais nos chamou atenção foi o da aula sobre

a Tabela Periódica, considerando se tratar de um assunto essencialmente visual, e a maneira que a docente encontrou para torná-la acessível a “F”.

Para desenvolver esse tema sobre a Tabela Periódica, a professora usou como recurso didático, um anúncio de venda. Para realizar a tarefa, pediu que os alunos formassem duplas. “F” fez a atividade com uma colega, a qual apresentou o trabalho produzido por eles, posteriormente. Durante as aulas, observava-se que “F”, para ler o que estava escrito nos materiais impressos, quase “colava” o rosto no livro ou caderno, significando que não havia uma adaptação desse material às suas condições de acesso ao currículo.

A Tabela Periódica usada estava confeccionada em cores, numa folha gigante de papel manilha, contendo todas as famílias dos elementos químicos, metais alcalinos, e os não metais, os símbolos químicos, os números atômicos, famílias e camadas. O estado desse material estava bastante desgastada pelo uso, não era um produto industrializado, pois foi confeccionado manualmente pela professora, para atender à necessidade do aluno com baixa visão, um exemplo claro de como proceder nessas situações, quando não são disponibilizados para o professor esses recursos apropriados.

Ressalte-se que esse procedimento tomado pela professora, não se trata de conhecimento que precisou ser ensinado para ela, num curso sobre a educação inclusiva, mas partiu de sua intuição e da vivência cotidiana com as necessidades de seu aluno, somada com a experiência adquirida durante o exercício de sua profissão, sobretudo dos saberes que sua formação em Química lhe proporcionaram e da relação entre a natureza do conteúdo com a deficiência visual, baixa visão.

Não estou dizendo que quanto à formação ou preparação do professor, para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, não seja essencial sua promoção pelas instituições formadoras que atinjam a todos os profissionais da educação, principalmente nos dias atuais em que, na escola regular se encontra um novo aluno, cuja educação requer “uma nova concepção das diferenças humanas” (González, 2002, p. 99) mas, defendo que sua ausência não pode e não deve se constituir em barreiras para impedir que esse processo comece, ainda que de forma incerta e insegura.

Isto porque esses educandos têm pressa e não podem ficar à margem desse processo, à espera de que o professor da escola regular se sinta preparado e seguro para

ensinar-lhes, o que leva tempo e exige investimentos e vontade para fazê-lo, de todas as ordens, além disso, o que tem se observado, e este estudo é um exemplo disso, que é só quando os professores tomam conhecimento da presença de um estudante com deficiência em suas turmas, com raríssimas exceções, é conveniente destacar, que geralmente procuram se capacitar para esse trabalho, ao mesmo tempo em que descobrem que podem ensinar para eles, ainda sem essa formação necessária, mas não significa impedimento para o trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão, pois os conhecimentos que já adquiriram em sua formação anterior, mais a intuição e a experiência que possuem lhes possibilitam essa ação, que vai sendo aperfeiçoada gradativamente.

Nesse sentido, o processo de inclusão tem sido uma mola propulsora que tem despertado não apenas para a necessidade da preparação dos professores na perspectiva da educação inclusiva, numa demonstração de que ela é importante e deve ser promovida pelas agências formadoras para tal, mas, também, que o professor pode e deve usar as informações que possui da experiência e da intuição individual como forma de facilitação para esse processo. É essa preparação conjunta, entendo eu, formação inicial e continuada, mais a experiência e a intuição que vão possibilitar uma gestão da classe mais democrática, humana e de qualidade, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas como ponto de partida para a educação inclusiva. Isso mostra que para ser um professor inclusivo, precisa, além do domínio do conhecimento que ensina, saber gerir a turma, com o desejo de que todos aprendam, conhecimento que adquire, ou deveria adquirir, durante a formação inicial, na graduação, sobretudo pela articulação com os conhecimentos da área pedagógica.

Em outra aula, a professora distribuiu um texto sobre a Química, que informava a presença desta ciência em nossa vida, até mesmo no amor. Os alunos leram o texto em silêncio e “F” ouviu o texto lido pela colega, mantendo-se de cabeça abaixada; às vezes era questionado pela professora sobre o assunto, para ver se havia entendido, ao que respondia sempre de modo afirmativo. Os alunos estavam distribuídos em grupos, distantes uns dos outros.

A aula se desenvolveu como qualquer outra, com os mesmos passos rotineiros de uma sequência didática tradicional: planejamento, exposição e avaliação do conteúdo

ensinado. Contudo, há que se reconhecer o empenho da professora em adequar os recursos didáticos, visando facilitar o acesso do aluno com baixa visão às informações sobre o conhecimento, que, segundo o próprio aluno declarou na entrevista, a tabela periódica é um dos assuntos que lhe traz mais dificuldades para aprender, em decorrência de seu problema visual, por esse recurso geralmente ser produzido em tamanhos pequenos ou, no máximo, como um mapa Mundi.

Nesse aspecto, merece ressaltar o arranjo didático promovido pela professora, como método para introduzir ou ensinar os conceitos científicos da disciplina que ministra, utilizando-se dos conceitos cotidianos e da atividade em grupo, numa forma cabal de que esse conhecimento foi adquirido durante sua formação, mesmo que não necessariamente na perspectiva da educação inclusiva. Quanto a essa forma de introduzir os conceitos científicos, Vygotsky (2000) contribui, lembrando que não se trata de gradual substituição dos conceitos cotidianos pelos conceitos científicos, mas, sim, de um enriquecimento mútuo. Conceitos científicos dependem dos conceitos cotidianos, pois aqueles pressupõem estes como sua base, mas os conceitos científicos, por sua vez, podem transformar os conceitos cotidianos.

A atividade em grupo também pode ser relacionada com a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), do mesmo autor. Segundo Hedegaard (1998), o ensino dentro da ZDP pode ser caracterizado como um movimento de mão dupla entre a experiência do estudante e sua exposição aos conceitos teóricos. Para essa autora:

O professor dirige a atividade de ensino tanto da perspectiva dos conceitos gerais como da perspectiva do engajamento dos estudantes em problemas ‘situados’, que são significativos sem relação a seu estágio de desenvolvimento e situações de vida (HEDEGAARD, 1998, p. 120)

Lembro que a professora, durante as aulas, por vários momentos, mostrou-se preocupada com a aprendizagem do aluno, procurando saber se ele havia entendido o assunto e até convidando-o a ir até lá na tabela, para ver de perto e visualizar melhor os símbolos e valores nela contidos.

Quanto ao relacionamento de “F” com os demais colegas, não foi revelado, durante as observações, nenhum atrito de qualquer natureza, mostrando que ele é aceito

pela turma, que aparentava um comportamento desinteressado e apático, sem muita motivação pela atividade. O relacionamento dele com a professora indicava ser bom, mas não havia uma interação maior entre os alunos entre si, e nem com a professora, porém deu para sentir que não havia super-proteção de nenhum colega, nem tampouco da docente para com ele.

4.3 - Reflexões sobre a prática de ensino relatada

Em termos da reflexão sobre a prática relatada, foi observado que na sala de aula, para os professores desenvolverem o trabalho na diversidade, é precedido de diferentes questionamentos, fruto da ansiedade desses profissionais com as novas demandas que lhes são apresentadas, a partir das políticas educacionais que garantem e normalizam o processo de inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, dentre as quais se destacam: é possível ensinar a turma toda? Que práticas de ensino devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? Como transmitir os conteúdos das matérias do currículo?

Essas e outras inquietações originadas da necessidade de reformar a prática pedagógica afetam diretamente os educadores, fazendo surgir o sentimento de que não estão preparados para as transformações, que até julgam necessárias, mas não sabem por onde iniciá-las dentro dessa nova abordagem educacional, na educação inclusiva. Essa situação foi um dos aspectos evidenciados nas práticas observadas, através dos modelos de ensino apresentados, nos quais se percebem tentativas de organização da aula, procurando considerar as diferenças dos alunos, sem muita firmeza quanto aos procedimentos adotados.

As propostas analisadas refletem nas ações didáticas desenvolvidas que elas estão muito mais ancoradas nas experiências do cotidiano dos professores acerca da deficiência visual, do que em propostas embasadas num referencial que lhes ofereça o conhecimento sobre as maneiras de os sujeitos com baixa visão e mesmo os cegos perceberem o mundo com algumas limitações, ou sem o canal visual. Nesse aspecto, os cursos de formação dos professores têm essa incumbência de fornecer-lhes os conhecimentos que os introduzam nas especificidades das diferentes deficiências, pois nem sempre esses profissionais têm a devida compreensão ou sensibilidade para elas.

O que se pode depreender dessa forma de agir é que de fato não há uma compreensão clara de vários conceitos essenciais para um trabalho pedagógico voltado para a diversidade que respeite e valorize as diferenças dos alunos, como é o caso dos conceitos de inclusão, de educação inclusiva, ensino inclusivo, escola inclusiva e das diferentes concepções de deficiências e deficiência visual.

Percebe-se que o conhecimento dos professores das escolas regulares investigadas, sobre a deficiência visual convive hoje entre dois modelos de classificação desses sujeitos, ora do modelo médico, ora do modelo social da deficiência, adotando uma abordagem biopsicossocial em busca de uma concepção mais coerente das manifestações de saúde, com ênfase para a perspectiva social, embora não tenham consciência desses pressupostos como embaixadores de suas práticas de ensino. Basta observar a forma como foi apontado o tratamento educacional desses alunos neste trabalho.

Verifica-se que há o reconhecimento desses estudantes como pessoas de direitos, e, por isso, a escola deve buscar condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, levando à participação de todos (modelo social), que se manifesta em algumas ações como, aceitar suas matrículas na escola comum, mas, por outro lado, esses estudantes são ao mesmo tempo, tratados como indivíduos em desvantagens, frente às exigências da sociedade e da escola regular (modelo médico), por isso a resistência quanto a sua inclusão, por considerá-los inaptos para aprender nesse modelo de educação inclusiva.

Essa ambivalência traz implicações para a prática pedagógica dos professores e das escolas, que, muitas vezes, não sabem como agir e nem como propor o atendimento educacional para esses estudantes, porque não conhecem o seu mundo e nem as formas de manifestações das deficiências que as afetaram, e, em que, e como essa deficiência pode comprometer seu acesso ao conhecimento, quando não são oferecidas a eles as devidas adaptações curriculares, fazendo surgir, assim, a exclusão dentro da inclusão, ou a chamada “inclusão marginal”, na qual o aluno com baixa visão, ou mesmo cego, fica à margem, ou participa de forma parcial do processo de ensino que está ocorrendo em sua sala de aula, por não ter sido proporcionado a ele essas condições.

Isto ocorre, porque, em sua grande maioria, esses profissionais estão presos às representações negativas que reina no consenso social sobre as deficiências como anormalidade, e de suas generalizações como incapacidades gerais, apesar dos avanços que a integração desses dois modelos de atendimento educacional, da ciência e da tecnologia, associada aos movimentos das próprias pessoas com deficiências têm proporcionado para este novo século.

É consequência também da falta de investimentos institucionais esperados, carecendo mais discussões a esse respeito, pois, para ser educador eficiente requer: disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, e de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios (MASINI, 2007, p. 30). Além disso, é importante perceber que são necessárias as especificidades de cada situação, no que diz respeito às características da criança, dos pais e do contexto social.

E isso só se consegue com investimentos de diferentes ordens: financeiras políticas, sociais, pessoais, prioritariamente, na formação dos professores para se tornarem professores inclusivos, e nas escolas como um todo, pois, como nos indica Carvalho (2008, p. 91), as escolas precisam mudar e, talvez, o maior desafio seja levá-las à consciência da necessidade urgente de mudança para o que, como nos ensinou Habermas, devemos estimular as ações comunicativas entre os sujeitos que nela estão, permitindo-lhes compartilhar medos e expectativas, bem como apontar caminhos para as transformações.

Com base nisso, uma série de medidas a serem feitas no dia-a-dia dos professores precisam ser consideradas, na intenção de facilitar-lhes o trabalho e suas complexas relações com os colegas de profissão, com a heterogeneidade dos alunos, com os progenitores e, principalmente com o currículo estabelecido para todos. De forma sintética, apresenta-se uma lista dessas sugestões, fornecidas por Carvalho (2008, p. 64-71):

- Elaborar um plano de trabalho para a turma toda: tal plano pode ser semanal, ou diário implicando, em qualquer dos dois casos, a organização de atividades e de materiais que serão utilizados, envolvendo a turma toda, independentemente das diferenças entre os alunos;

- Considerar a participação dos alunos como os mais valiosos recursos disponíveis em sala de aula: eles representam uma fonte inesgotável de experiências e de inspiração para os educadores que se disponham a ouvi-los e a dar-lhes a vez de falar, manifestando-se a respeito do que sabem sobre determinados assuntos e o que gostariam de saber mais;
- Outra sugestão diz respeito ao professor-pesquisador: não estou me referindo às práticas de pesquisa exigidas na Academia como conclusão de cursos de Mestrado ou Doutorado. Refiro-me ao educador que registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo. Ainda não temos, infelizmente, em nossa cultura, a valorização do professor-pesquisador que busca trabalhar em equipe trocando saberes e experiências;
- A questão da construção de materiais de ensino-aprendizagem pelos próprios alunos: é outra sugestão que se aplica ao trabalho na diversidade. Utilizando-se sucata, podemos construir jogos, brinquedos, instrumentos musicais, recursos instrucionais para a aprendizagem da matemática, geografia, ciências, dentre outras áreas do saber;
- Sugere-se, também, que a avaliação da aprendizagem se baseie numa análise do percurso de cada estudante: valorizando-se a evolução de suas competências, de sua capacidade de resolver problemas e os seus progressos na organização do trabalho escolar e na participação na vida social da escola. Observe-se que, nesta sugestão, o aluno será analisado em termos de sua evolução frente aos objetivos e não em comparação com os outros;
- Oferta de apoio por meio de trabalho pedagógico especializado em salas de recursos: que não devem ser confundidas com classes especiais e sim consideradas como espaços pedagógicos que darão suporte aos alunos e aos seus professores para a remoção de barreiras para a aprendizagem;
- Trabalho em “oficinas” ou laboratórios de aprendizagem: essa proposta que requer um planejamento mais minucioso, costuma ser muito eficaz, particularmente em escolas com menor número de alunos. No entanto, escolas mais numerosas implantam o sistema do rodízio de salas para algumas práticas apenas (como ateliê de expressão oral e escrita, confecção de materiais, dentre outras) e, progressivamente, vão expandindo a proposta, à medida que ganham experiência e avaliam como positivos os resultados dos trabalhos.

Dessa perspectiva, verifica-se que a prática pedagógica em sala de aula, aprendendo da e na diversidade, resulta num importante aprendizado. Primeiro, porque

esta é uma ação que não pode ser feita de forma solitária, mas, através de um trabalho em equipe onde ninguém se sinta mais ou menos importante, ou que é melhor ou o que sabe tudo. Segundo, porque essas mudanças também não se fazem apartadas de outras de natureza econômica, política, ideológicas e sociais desenvolvidas e predominantes em determinados modos de produção da sociedade e do homem.

Desse ponto de vista, as teorias e as práticas pedagógicas vivenciadas constituem-se, ao mesmo tempo, em processo e produto, pressuposto e finalidade da ação dos agentes educativos que atuam nas escolas e que preparam adequadamente os indivíduos para um modelo de sociedade.

Centrando-nos, posteriormente, nas práticas organizativas para gerir a classe, foi fundamental compreender que essas ações estão mudando, ditadas principalmente, pela consciência que os professores estão adquirindo, em decorrência da vivência cotidiana que as circunstâncias da presença de um novo aluno em suas salas de aulas constitui para a sua prática pedagógica, possibilitando-lhes a compreensão de que as velhas práticas tradicionais de organização, calcadas em modelos homogêneos que levavam em conta as diferenças dos alunos, apenas nos planos teóricos, não cabem mais nas práticas educativas atuais.

Hoje a heterogeneidade da turma deve não só fundamentar, como ser colocada em ação, por meio dos planos de ensino dos professores, revelando que o processo de ensino deve ser ressignificado, mas, por outro lado, se constitui num desafio para eles sua operacionalização, por faltar-lhes o embasamento adequado que fundamente sua execução, por isso se faz importante a capacitação desses profissionais para o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que só a intuição não é capaz de fazê-lo, embora ajude bastante.

Com base nesse referencial, principalmente em termos de sua configuração, observa-se que essa nova organização e gestão da classe devem procurar levar em consideração a presença desse aluno “diferente”, buscando, por meio do uso de recursos metodológicos, como os trabalhos de grupo, de duplas, etc. e de recursos materiais e didáticos, além dos tecnológicos, como os computadores adaptados, e outros, facilitar a interação dos alunos entre si, e com o conhecimento.

Relacionado ao trabalho pedagógico inclusivo com alunos com deficiência visual, indistintamente, cegos ou baixa visão, é importante que os professores levem em consideração, nessa organização, duas questões centrais, apontadas por Masini (1994), apud Coimbra (2003, p. 76): Como seria o ato de perceber na ausência do sentido da visão? Como seria nessa condição o ato de conhecer?

Esses dois questionamentos são fundamentais para orientar a ação didática dos docentes, tendo em vista que irão permitir uma organização do ensino que considere que o processo de conhecer dos sujeitos com deficiência visual é, sobretudo, aquele que proporciona sua participação em situações dinâmicas e de experiências de aprendizagem, nas quais eles possam esforçar-se para agir, interagir e posicionar-se reflexiva e criticamente, fortalecendo sua autonomia e independência para a superação dos limites sociais e psicológicos que lhes são impostos pela sociedade (COIMBRA, 2003, p. 77). É principalmente compreender que as atitudes paternalistas ou assistencialistas só fazem mesmo prejudicar seu desenvolvimento.

De acordo com o foco da observação centrada na sala de aula da 3ª série, na qual se encontrava a aluna “E”, alvo do estudo, identificou-se, em primeiro lugar, que a forma de organizar e gerir as classes nessa etapa, ou melhor, nas séries iniciais, não é diferente do que acontece em outras fases de ensino. Todos, igualmente, se desenvolvem conformados por uma rotina pedagógica determinada e condicionada pelo tempo e pelo espaço escolar e voltada a todos os alunos e não a cada um em particular, ou àquela cujo problema visual ocuparia sua atenção nas adaptações curriculares que favorecessem sua integração no processo de ensino-aprendizagem, ainda que sua dificuldade seja percebida.

Com base nessa conformação rotineira, a prática pedagógica vai definindo o que se ensina, como se ensina, o que se aprende, como se aprende e as relações estabelecidas entre os atores desse cenário, com o conhecimento que se deseja ensinar e aprender. De acordo com essa configuração, foi possível perceber as diferenças que surgiram nesse processo, como elas apareceram e como foram encaradas pelas professoras e pelos alunos. Nesse aspecto, entende-se que só é possível compreender a escolha das ações que os professores fazem diante das dificuldades dos alunos, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem instituído.

Assim, pude perceber que a própria identificação de dificuldades para ensinar alunos cegos ou com baixa visão, junto com todos os outros alunos, surge do próprio processo de ensino e aprendizagem e depende da forma de organização do ensino. De acordo com essa forma de organização, poderão surgir determinadas dificuldades dos alunos que o professor vai aos poucos propondo adequações. O modo de ensinar se materializa nas relações, nas tarefas e materiais utilizados em aula, que se constitui no elemento mais palpável.

Por isso, ao invés de indagar às professoras como elas organizam e realizam o ensino na diversidade e para a diversidade, preferimos analisar o que de fato acontece na sala de aula, através das observações realizadas. Dessa forma, a análise apontou para as formas concretas de organizar e gerir as classes que, dependendo de seu formato, possibilitam ou inviabilizam as respostas a determinadas necessidades educativas.

Nesse caso, as observações realizadas permitiram identificar que a competência para organizar e gerir as classes não só é fundamental, como também é condição para o domínio de muitas outras competências, como, por exemplo, entender que não só a disciplina e a ordem não podem ser dissociadas do ensino eficaz da matéria, como a produção da aprendizagem não é independente da forma como todo o ambiente e todo processo são organizados e conduzidos.

Hoje, é importante destacar que o entendimento sobre organização e gestão da classe se constitui no conjunto das ações refletidas, sequenciadas e simultâneas que os professores realizam para estabelecer e manter um bom clima de trabalho e um ambiente favorável à aprendizagem. Portanto, de acordo com o que foram expressas, nos três casos relatados, as decisões dos docentes, relativas a “o que ensinar” e “como ensinar”, estiveram submetidas, em primeiro lugar, ao contexto, ou seja, ao quadro geral da organização e funcionamento da classe.

Nesse sentido, levaram em consideração, para o planejamento das atividades, a leitura e interpretação dos programas para um quadro pré-existente de organização e funcionamento da classe e de uma estrutura coerente com as atividades de ensino. Em outras palavras, a situação de ensino-aprendizagem é complexa, imprevisível e sujeita à pressão do tempo. Na sala de aula, os alunos não esperam que o professor prepare e organize suas decisões; pelo contrário, elas devem ser previstas antes da aula, embora

muitas vezes tenha que ajustar-se a algumas situações imprevisíveis, em face do caráter dinâmico e plural que a sala de aula contém.

Sinteticamente, verificou-se que a condução do processo ensino-aprendizagem eficaz, nesse contexto da inclusão, só foi possível, graças ao desenvolvimento e interiorização de um conjunto de rotinas pedagógicas, para todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem que os docentes vieram construindo ao longo de suas práticas, embora nem sempre essas rotinas se ajustem às ocorrências da sala de aula, tendo, então, esses profissionais que apelar para a criatividade, a intuição, visando minimizar a desorganização instalada.

Verifica-se também, que a experiência do professor é importante, principalmente para lidar com circunstâncias imprevistas ou para as quais não estava preparado. O atendimento à diversidade e às deficiências em particular exigirá do professor um enorme esforço de ajustamento de seus esquemas (rotinas). Enfim, nessa prática pedagógica analisada não se observaram exercícios diferentes que fujam dos padrões pré-estabelecidos.

Pelo contrário, observou-se que essa preferência pela tradição, tem a ver não só com aquilo que estão acostumados e sabem fazer bem, como por ser essa forma a mais simples e a que goza de mais prestígio entre eles, por adotar como critério de organização das turmas a idade dos alunos e a deficiência que apresentam, pois, segundo a legislação em vigor, nas turmas em que estão incluídos alunos com deficiência visual, por exemplo, não poderão ser incluídos outros alunos com deficiências diferentes, o que significa um aspecto homogeneizador, uma vez que é tomada como referência a faixa etária em que se encontram as crianças e jovens e também as deficiências. Nesse aspecto, a homogeneização está sendo considerada também entre esses alunos, vistos como iguais.

O que se observou foram tentativas de mudanças, que não chegaram a alterar substancialmente a prática pedagógica dos professores nas salas de aulas comuns. Ainda há uma imprecisão epistemológica relacionada ao quê e ao como ensinar na diversidade e para a diversidade. Mas se está caminhando, e as experiências de inclusão de alunos com deficiência visual, como foi revelado aqui, trazem perspectivas de melhorias.

Nesse sentido, em suas pesquisas sobre outro tipo de diversidade, com a qual a escola também tem dificuldade para lidar, a diversidade étnico-racial, Silva argumenta:

Para contrapor à situação de discriminação e preconceito que ainda persiste na sala de aula, há que se investir em formação crítica, reflexiva e consistente do ponto de vista conceitual, que levem **os docentes a respeitar as diferenças e que saibam abordá-las de maneira positiva com seus alunos** (SILVA, 2010, p. 35). (Grifo nosso)

Para Mantoan (2003, p. 59), a escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos. Suas reflexões mostram que, a partir desse paradigma, a escola deve enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Como requisito básico para a concretização dessas tarefas, essa autora propõe algumas medidas no sentido de orientar a consecução de cada uma dessas ações, com o objetivo de que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos os alunos e de como transformarem-se em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Entre essas propostas, relacionadas ao primeiro item, destaca que não se pode encaixar um projeto novo, em uma velha matriz de concepção escolar, por isso é necessário recriar o modelo de escola vigente. Nesse sentido, indica que as instituições

que reconhecem e respeitam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto, para atender às especificidades de todos os seus educandos.

Em segundo lugar, apresenta como meio para reorganização das escolas, o encadeamento de ações que estão centradas no projeto político pedagógico. No entendimento da autora, com o qual comungo, este projeto é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade.

Em terceiro lugar, sugere que ensinar a turma toda sem exceção requer que se estabeleça como ponto de partida para o ensino o fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além disso, é fundamental que o professor nutra uma expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer as barreiras escolares.

Ainda de acordo com as palavras da autora,

ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (op. cit. p. 70-71).

Para alcançar esse tipo de ensino, é necessário, em sua compreensão, se adotar a educação não-disciplinar, conforme proposta de Gallo (1999), a seguir:

- O rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares;
- A formação de redes de conhecimento e de significações, em contraposição a currículos conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados;
- A integração de saberes, decorrentes da transversalidade curricular e que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido;
- A policompreensão da realidade;
- A descoberta, a inventividade e a autonomia do sujeito, na conquista do conhecimento;
- Ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade sociocultural dos alunos, contra toda a ênfase no primado do enunciado desencarnado e no conhecimento pelo conhecimento.

E, por último, vem a atuação dos professores, a qual precisa, em primeiro lugar, mudar a concepção de ensino, na qual se constitui o trabalho prático que aprenderam a aplicar na sala de aula e que é responsável pela rejeição inicial à mudança proposta pela inclusão. Essa rejeição em romper com os esquemas do trabalho prático são decorrentes não só de uma perspectiva funcional de ensino, como também do abalo que a inclusão causou nas identidades profissionais e no lugar conquistado por eles, em uma dada estrutura que vai de encontro às experiências, os conhecimentos e os esforços que fizeram para adquiri-los.

Como proposta para romper com esses esquemas e superar essas barreiras Mantoan (2003, p. 78) aponta como direção a discussão sobre a formação inicial e em serviço. No caso da formação em serviço, afirma que os professores reagem inicialmente à metodologia proposta para esses cursos, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Para ela, os professores nesse tipo de formação

(...) esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e\ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução de problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2003,p. 79).

Para Mantoan (2003, p. 79), essa atitude não significa que se trate de uma concepção ingênua do verdadeiro sentido do que seja um professor qualificado para o ensino inclusivo; pelo contrário, se trata de uma percepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar.

No caso da formação inicial e continuada direcionada à inclusão, segundo a referida autora, está diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Para ela, ensinar numa perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da

escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.

Diante dessas considerações, portanto, uma primeira compreensão se formula: a de que a prática pedagógica não pode ficar alheia às mudanças que vêm se processando na sociedade capitalista. Hoje, mais do que nunca, ela precisa estar comprometida com um projeto educativo menos elitista, mais democrático e menos reprodutor das desigualdades sociais.

Para tal, precisa compreender que é constituída de um saber teórico e um saber prático, e nessa composição possui duas dimensões, uma dimensão política e uma dimensão técnica. Essas duas dimensões, porém, não são excludentes; pelo contrário, elas compõem as duas faces de uma mesma moeda. Como afirma Iliana Paulo:

... a dimensão técnica representa um mesmo ângulo da dimensão política, na medida em que a busca de forma que favoreçam a aquisição do saber, por uma parcela cada vez mais expressiva dos alunos oriundos das classes subalternas, faz parte do compromisso com sua libertação (1980, p. 104).

Por isso, refletir sobre a prática pedagógica, especialmente nos tempos atuais em que as escolas estão sendo convocadas a lidar com um aluno “diferente” daquele com o qual estava acostumada a trabalhar, não pode deixar de enfatizar que o ingresso desses estudantes na escola regular está mudando o seu feitio e exigindo que a prática pedagógica se transforme, no sentido de fazer frente às mudanças sociais e alcançar melhores resultados junto à diversidade de seus alunos.

Isso só poderá ser obtido, por meio de uma prática pedagógica em que essas duas dimensões atuem juntas, proporcionando a todos os estudantes, indistintamente, um ensino de qualidade envolvendo a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para aprendizagem, nas palavras de Carvalho (2006), ou seja, ela deve se tornar inclusiva. Uma prática pedagógica inclusiva, mais que pedagógica, é também política, portanto é aberta aos interesses dos alunos, dinâmica e cooperativa, onde o professor é o profissional da aprendizagem e não do ensino.

Tal postura, incontestavelmente, leva-nos à discussão sobre a democratização do ensino, a qual não se limita à esfera escolar, mas a transcende, abarcando a questão da real igualdade de oportunidades econômico-sociais. Mais uma vez vêm à tona os

questionamentos sobre a democratização da escola, das funções sociais que ela tem desempenhado e que lhe caberia desempenhar, cujas tarefas podem ser resumidas nos aspectos a seguir:

1. Proporcionar a todas as crianças e jovens a escolarização básica e gratuita de pelo menos oito anos, assegurando a todos as condições de assimilação dos conhecimentos sistematizados e a cada um o desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais.
2. Assegurar a transmissão e assimilação dos conhecimentos e habilidades que constituem as matérias de ensino.
3. Assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, sobre a base dos conhecimentos científicos, que formem o pensamento crítico e independente, permitam o domínio de métodos e técnicas de trabalho intelectual, bem como a aplicação prática dos conhecimentos na vida escolar e prática social.
4. Assegurar uma organização interna da escola em que os processos de gestão e administração e os de participação democrática de todos os elementos envolvidos na vida escolar estejam voltados para o atendimento da função básica da escola, o ensino.

Com essas características, obtém-se uma prática pedagógica comprometida com o combate ao fracasso escolar, responsável pela exclusão de muitos alunos que se evadem da escola por não conseguirem romper com as barreiras a eles impostas, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas a esses educandos. Segundo Carvalho (2004, p. 72-73),

As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com os educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI.

Várias outras barreiras ainda se encontram na realização dessa proposta, como é a questão da formação dos professores, os quais alegam, e com razão, que, em seus cursos de graduação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar em classes com alunos com deficiência. Acontece, como denuncia Carvalho, (1997), "o dilema da eterna transitoriedade": "elemento que justifica a ausência de uma política de formação de professores" neste campo de conhecimento. (fiz cortes de parágrafos aqui)

Soma-se a tudo isso, a dimensão atitudinal, obstáculo que se reveste da maior importância, mas não só ela; outras inúmeras dimensões de cunho político-administrativo e político-pedagógico que envolve sistemas e organizações são igualmente essenciais.

Todavia a maior dificuldade mesmo é vencer as barreiras do preconceito, da discriminação e das práticas homogeneizadoras que se encontram enraizadas no fazer pedagógico das escolas. Esses, sem dúvida, são pontos que permanecem obscuros, carecendo de informações e de predisposição de cada indivíduo para mudar.

Nesse aspecto, as recomendações do Informe Warnock (1978) sobre as categorias de *déficits* ou incapacidades, orientam o ponto por onde devem começar as mudanças, afirmando que, primeiro de tudo, é preciso mudar os termos com que são classificados os indivíduos com deficiências, que lhes atribuem conotações negativas a respeito de suas capacidades, e definem o tipo do atendimento educacional que a eles é oferecido, devendo estas categorias ser substituídas pela expressão "necessidades educativas especiais" e nesse aspecto apresenta a seguinte classificação:

- 1-Necessidades de adequações específicas do currículo.
- 2-Necessidades de prover meios específicos de acesso ao currículo.
- 3-Necessidades de modificação da estrutura social e do clima emocional em que se realiza a educação.

A partir dessas orientações e classificações, pretende-se que fique claro o tipo de mudanças que precisam ser colocadas em prática, para se obter a educação inclusiva. Entretanto é exatamente aí que reside a dificuldade: colocar em prática essas recomendações. Sair do nível do discurso esvaziado para aquele que se traduz na prática, fazer com que essas necessidades se efetivem na escola, em face da preparação do professor, que é praticada nos cursos de formação desses profissionais, no sentido de

incorporar esses conhecimentos. Além disso, há de se verificar como a implantação do paradigma da inclusão vem ou foi acontecendo: sem ser precedida de um debate amplo por toda a sociedade, em particular pelas agências formadoras.

De qualquer forma, a educação inclusiva a cada dia ganha espaço não só nos discursos, mas também nas práticas educativas das escolas regulares e especiais de Rio Branco, por meio da ação política da SEE/Gerência de Ensino Especial, que, por força da legislação, promove atividades, visando adequar as escolas para responder às necessidades educativas dos alunos com deficiências e altas habilidades/superdotação.

Nessas circunstâncias, muitos professores resistem e se negam a trabalhar com esses alunos, enquanto outros os aceitam para evitar atrito com a direção da escola. Felizmente, há muitos que decidem encarar o desafio e descobrem a grandeza e a riqueza que representa trabalhar na diversidade.

Diante de tudo isso, entende-se que precisa haver investimentos de fato nas condições favoráveis à inclusão, como o aparelhamento das escolas, com os recursos necessários à educação desses alunos, e, sobretudo, investir na capacitação e preparação do professor, quer na formação continuada, quer na inicial, fornecendo-lhe os conhecimentos de que necessita para se tornar um professor inclusivo. E isso é responsabilidade das instituições sociais, particularmente nos cursos de formação dos professores, como as universidades, introduzindo nos seus cursos de licenciatura conteúdos, ou disciplinas que tratem sobre esse novo paradigma, que tem revolucionado a prática pedagógica na sala de aula e na escola como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste estudo, que tratou sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências visuais, cegos e com baixa visão, no ensino regular do Acre, para responder ao questionamento central e aos seus desdobramentos propostos para o delineamento desta pesquisa, é possível derivar algumas reflexões com vistas a contribuir para o esclarecimento de alguns pontos que permanecem obscuros no ensino desses estudantes, na perspectiva da educação inclusiva. Este estudo integra-se a uma discussão cuja continuidade e avanço são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva mais comprometida com a educação escolar das pessoas com deficiência visual no Acre.

Orientada pelos objetivos deste projeto de estudo sobre a prática pedagógica das instituições educativas acreanas, relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências visuais, tendo em vista identificar os modelos de ensino adotado, formas concretas de organizar e gerir as classes voltadas para educar na diversidade e para a diversidade, fio condutor que teórica e metodologicamente delineou este esboço, faço as minhas considerações finais, resgatando alguns pontos que devem ser repensados.

Na realidade encontrada, buscou-se, de um lado, questionar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as propostas de inclusão das pessoas com deficiência visual das escolas pesquisadas; de outro, identificar os indícios de mudanças e ações que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas, os elementos fundamentais que favorecem a criação de uma escola inclusiva, comprometida com o ensino de *todos*, sem exceção e exclusão, a partir do preparo do professor e das escolas regulares para um ensino verdadeiramente inclusivo.

O primeiro ponto de esclarecimento diz respeito às concepções de *inclusão*, *inclusão escolar* e, na extensão, a de *educação inclusiva*, cujo entendimento mostrado é de que as três, nesse contexto de estudo, representam as mesmas implicações práticas. Entretanto, enquanto a *inclusão* tem uma abrangência maior e mais ampla e enseja à mudança do modelo de sociedade, a *inclusão escolar* refere-se a uma política educacional que objetiva alcançar a *educação inclusiva*. Esta, por sua vez, propõe uma

prática pedagógica que considere, de fato, as diferenças, a diversidade, como seu eixo orientador, e não seja usada para separar, ou segregar pessoas em nome delas.

O que esses conceitos têm em comum é o fato de se embasarem e se oporem ao mesmo aspecto das práticas sociais, *a exclusão*. Por isso, é compreensível a confusão teórico-metodológica, quanto ao uso corrente desses conceitos como sinônimos, que refletem na prática pedagógica, gerando incompreensões também na maneira de entender e atender aos alunos com diferenças significativas nas escolas regulares, como aquelas provocadas pelas deficiências, e até mesmo, a quem se destina a educação inclusiva.

O conceito de inclusão se aplica de forma generalizada a todas as manifestações de exclusão praticadas pela sociedade, tendo como argumento a “diferença” do outro, e não somente as pessoas com deficiências, mas, também, para essas pessoas. Com base na justificativa de que o outro é “diferente”, as práticas sociais separam e dividem os grupos, em nome da manutenção da harmonia e do bom funcionamento dos serviços oferecidos a esses indivíduos. Foi assim que surgiu, no âmbito da prática educativa, a Educação Especial, para atender, em escolas separadas da rede comum, as pessoas cujas características individuais se acentuam como diferenças significativas das demais pessoas, porque apresentam alguma deficiência, física, sensorial, ou intelectual.

É também nela, na Educação Especial, que se está construindo uma nova epistemologia da diversidade, ou melhor, estamos construindo uma nova educação especial, que tem seu foco principal de referência na prática e na relação com o outro, simbolicamente mediada. Isso significa que hoje convive nessa área dois enfoques: *o enfoque baseado nos déficits* (a orientação centra-se no aluno considerado individualmente) e *o enfoque cultural-integrador* (a orientação centra-se no currículo como resposta educacional à diversidade). Nessa perspectiva, com base em sua representação interpretativa e simplificada da realidade, cada um desses enfoques delimita um padrão conceitual, ao mesmo tempo em que norteia formas de atuar que lhe sejam próprias.

A Educação Especial está passando por um processo de mudança que evidentemente não surgiu dentro dela, mas, no terreno educacional em geral, atingindo

também esse campo. Essas alterações se fazem sentir, sobretudo, na passagem das estruturas para os processos como foco de estudo, da segregação para flexibilidade e à adaptação do sistema educativo. Dessa forma, conclui-se que, ao nos aproximarmos da educação especial, confirma-se que ambos os enfoques coexistem atualmente. Bem não superamos um e já nos encontramos em outro. Assim, esses pressupostos básicos estão presentes não só nas pesquisas, mas também, nas ações e/ou práticas educativas dos profissionais.

É assim que os indivíduos com alguma deficiência foram sendo escolarizados, com base no modelo segregacionista, em escolas especializadas, até bem pouco tempo atrás, quando, na década de 1990, surgiu, dentro dos movimentos em defesa dos direitos iguais para todos, a proposta da inclusão, reclamando a extinção de qualquer prática excludente ou de segregação, praticada pela sociedade. Entre essas práticas sociais, se destaca a educação, a qual, um de seus papéis é transmitir, de uma geração para outra, a cultura produzida pelos grupos sociais, com a finalidade de preservação e perpetuação da sociedade.

Desse modo, dentro dessa função, a Educação, mais do que qualquer outra prática social, é chamada a colaborar, cumprindo com seu papel de formadora e de divulgadora da cultura socialmente construída, que é oferecida nas escolas, através dos currículos e das práticas pedagógicas nelas desenvolvidas, por si mesmos, também, formas culturais. Dentro desse papel, a Educação tem como finalidade preparar os indivíduos para o exercício da cidadania e pode se estabelecer em termos de três direitos: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participação na sociedade.

Nesse tripé de direitos, fica claro que é neles que a educação especial deve se estruturar e, a partir deles, garantir a educação para todos, consagrado pela Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas, tornando-se incoerente excluir de seu sistema educacional as crianças, sob o argumento de incapacidades, como também, ignorar o direito de oportunidades iguais para todos na prática, que não é a mesma coisa que tratá-las da mesma maneira, e nem tampouco, impor restrições desnecessárias de acesso ao currículo às pessoas com deficiências, pois isso seria ferir o seu direito de participação.

Por definição, esses direitos de sustentação da educação especial e da educação universal, são simples, no entanto levá-los à prática não é nada fácil hoje em dia. Percebe-se que constantemente eles vêm sendo descumpridos, em face das dificuldades em executá-los, dentro da proposta da educação inclusiva ou educação para todos, quando as mudanças desse campo conceitual ainda não foram suficientemente assimiladas pelas propostas de educação em geral. Esse novo enfoque da educação especial, portanto, vem corroborar com a função de preparar as gerações para exercerem, de forma crítica e participativa, sua cidadania, e nessa finalidade se enquadram as pessoas com necessidades educacionais especiais, oriundas das deficiências, da qual se deriva, então, essa proposta de educação para todos.

Ao propor a *educação para todos*, ou *educação inclusiva*, a decisão pela inclusão de pessoas com deficiências na escola regular revolucionou todos os âmbitos da educação comum, e a da especial, gerando comportamentos contraditórios, confusões, conflitos, medos, atitudes de rejeição, de aceitação e de preocupação, entre os educadores de ambos os lados: da educação regular, ou comum, e da educação especial.

No Acre, em Rio Branco, particularmente, esse comportamento não fugiu à regra, pois, a partir do momento em que a proposta de inclusão chegou, trazida pelas políticas educacionais oficiais, começaram as manifestações de insatisfação e contrariedades, mas também de alívio e satisfação, vindas de todas as direções no meio sócio-educacional, embora não estivesse claro para ninguém como seria operacionalizada essa política, muito menos o sentido do termo inclusão e de suas implicações para a prática educativa. Apenas se compreendia que esta era uma política regida por outros princípios mais democráticos e igualitários, que exigiam mudanças nas escolas comuns e especiais, e que iria precisar de muito trabalho e convencimento para que ela pudesse se concretizar, ou seja, sair das intenções para a prática.

Essas reações, ou sentimentos, no entanto, forçaram a criação de políticas públicas, visando assegurar o direito de todos a terem acesso à escola regular, nela permanecer até a conclusão de seus estudos, independentemente de suas diferenças individuais, físicas, sociais, culturais, religiosas, étnicas, emocionais, intelectuais, sensoriais, etc. No âmbito dessa política, em Rio Branco, algumas leis, como a

Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 08/01 e outras, também da esfera nacional, formaram o conjunto de medidas e ações administrativas e pedagógicas de transformação e organização da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, para atender os direitos de todos, de terem uma educação de qualidade e democrática, em igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A partir do momento em que as políticas educacionais acreanas, irmanadas com a política nacional, iniciaram o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, via matrícula, pelo menos uma primeira compreensão surgiu a respeito desse processo: que a inclusão, diferentemente da integração, princípio que normatizava as ações de educação especial até essa data, propunha a mudança no próprio meio sócio-educacional e não para o aluno, como assim era implícito na integração. Decorrente dessa primeira descoberta, veio também uma segunda, quanto ao reconhecimento de que a escola regular não estava preparada para o trabalho com esses alunos e por isso precisava de reformas amplas e irrestritas em seu contexto educativo. Mas, principalmente, se percebeu que um dos entraves maior de dificuldades para a política de inclusão estava na formação ou preparo do professor para o trabalho na educação inclusiva.

Em que pese a existência no Brasil de um conjunto de leis e decretos que asseguram a esses indivíduos o direito de uma educação escolar igualitária e de qualidade para todos, na prática, essa realidade ainda se reveste de inquietação e insegurança por parte de todos na escola, particularmente, dos professores que se viram obrigados a, de repente, mudar seus costumes, sua rotina pedagógica, sem o devido preparo, causando-lhes constrangimentos, ao serem comunicados de que iriam receber, em suas salas de aulas, um aluno com deficiência, pelo medo de que suas reações pudessem ser mal interpretadas como preconceito e rejeição.

Na verdade, na maioria dos casos, o que os professores sentem é o medo de fracassar na educação dessas crianças, ou jovens, e até de adultos, pela falta de preparo, já que não tiveram, pelo menos os docentes deste exemplo, nem em seus cursos de graduação na universidade, nem na formação continuada, oportunidades formativas nesse sentido, nem de participarem de debates e discussões sobre o seu significado, sobre em que teriam que mudar suas práticas de ensino, apesar de essa discussão,

atualmente, se constituir em componente obrigatório da formação docente na UFAC, através da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, cuja implantação ocorreu depois de esses profissionais terem concluído sua graduação nessa IFES. A formação dos professores é um dos requisitos básicos para que a educação inclusiva ocorra de forma plena, e não parcialmente, como vem ocorrendo, apenas pela inserção física do aluno com deficiência ou de tímidas mudanças pedagógicas que não chegam a afetar de fato a prática estabelecida. Não que essas pequenas mudanças não sejam significativas e não contribuam para melhorar o acesso do aluno à escola e ao conhecimento; pelo contrário, elas são importantes e têm proporcionado ganhos positivos para muitos deles, em termos dos avanços que têm alcançado, individual e coletivamente, bem como nas aprendizagens que o trabalho com eles e para eles tem proporcionado a todos na escola.

A educação inclusiva ou ensino inclusivo, porém, não se restringe a pequenas mudanças na prática pedagógica das escolas ou da didática dos professores em sala de aula, sem alterar as bases em que se organiza o processo de ensino e aprendizagem, da padronização ou homogeneização, tão do agrado do professor e que perdurou por todos esses anos. Esse é um dos pontos críticos constatados, nesta pesquisa, o que traz implicações sérias para o sucesso dessa política no Acre, pois tem ligações diretas com a formação desses profissionais.

Por esse motivo, uma pesquisa que investiga o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular, em qualquer lugar que ela se realize, não pode deixar de destacar a formação dos professores como um dos pré-requisitos de urgência, que devem ser repensados pelas instituições formadoras desses profissionais. Isso requer uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores que se insira no movimento da educação inclusiva.

É na educação inclusiva que vai ocorrer de fato uma preocupação com a aprendizagem desses estudantes por parte dos seus professores, os quais têm um papel fundamental como mediadores e facilitadores na criação de uma comunidade de aprendizes. De fato, para o desenvolvimento dessa competência, os professores na educação inclusiva, precisam ir além das metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão de sua atuação profissional.

Mesmo esses conhecimentos ainda se revelam ausentes em muitos dos cursos atuais nos quais os professores são formados.

Na verdade, se a inclusão emergiu das lutas contra os preconceitos, as discriminações que sofriam as pessoas de modo geral, entre elas, aquelas com deficiências, em busca de um mundo mais democrático, onde haja igualdade de direitos, sem divisões ou separações de pessoas, sejam quais forem suas diferenças, com base nesses princípios ou fundamentos, a educação inclusiva aponta para uma mudança da prática pedagógica, em novas bases didáticas, organizacionais e estruturais que contemplem e acolham a diversidade, pela introdução de outro olhar, de uma nova maneira de se ver, ver os outros e ver a educação.

A análise da prática pedagógica ou do processo de escolarização das pessoas com deficiência visual é outro aspecto revelado, no sentido de que há muito que aprender, particularmente, sobre essa deficiência e sobre o próprio sujeito cego, ou com baixa visão. É preciso saber, por exemplo, que os indivíduos com baixa visão, ou com visão subnormal, se diferenciam na habilidade de utilizar a visão, pois a habilidade visual depende não só da doença ocular, mas também da eficácia do uso da visão e que os cegos dispõem de uma ampla gama de possibilidades de perceber o mundo que os cerca, utilizando as modalidades sensoriais que possuem. Não há “receitas” de atuação e nem é possível fazer generalizações na avaliação, muito menos na intervenção com esses indivíduos.

Entre essas possibilidades que os sujeitos cegos possuem, que é importante para o professor da escola regular saber, e que não foi identificado esse conhecimento entre eles, estão suas experiências perceptivas, que emergem da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos. Não dá para compreender a pessoa cega, ou com deficiência visual, e sua maneira de se relacionar com o mundo que a cerca, sem considerar sua estrutura perceptual e cognitiva, uma vez que são elas que exprimem ao mesmo tempo sua generalidade e especificidade e permitem a eles construir suas representações mentais, uma forma de internalizar os objetos externos sem vê-los.

Dois sentidos, também, mostram-se especialmente importantes para os cegos: o ouvido e o sistema háptico, que precisam ser potencializados por esses indivíduos

para conhecer o mundo ou para representá-lo. Por meio do primeiro, os cegos conseguem captar as informações orais, e através desse veículo linguístico conhecerão e aprenderão a manipular, mentalmente, a realidade que os cerca, por isso a linguagem tem um papel de extrema importância para esses sujeitos. O tato, ou sistema háptico, por sua vez, é o sistema sensorial mais extraordinário que a pessoa cega possui para conhecer o mundo.

Nesse sentido, é fundamental compreender a diferença entre tato ativo e o tato passivo (sistema háptico). O tato passivo permite aos cegos receberem as informações do meio de forma não intencional, por exemplo, a sensação de calor, ou da roupa na pele; e no ativo, o sujeito busca a informação de modo deliberado nos objetos que toca. Diante dessa informação, fica claro que a ação didática para o ensino de pessoas cegas precisa ser mediada por processos nos quais esses alunos possam estar explorando seu sistema háptico e nessas condições construir o conhecimento das coisas. Portanto, eles não podem ficar alheios às atividades que se desenvolvem na sala de aula; ao contrário, devem ser estimulados a participar, de forma ativa, desse processo.

Porém, um dos aspectos mais problemáticos para as pessoas cegas é o conhecimento do espaço distante, melhor dizendo, do ambiente que não consegue alcançar com os braços e ao qual só tem acesso por meio de dados auditivos, o movimento e a propriocepção, ou seja, o perceptivo, o motor, o mnésico ou mnemônico. Mesmo assim, a falta da visão, como sentido espacial por excelência, não impede que os cegos, ainda que de nascença, sejam capazes de conhecer e perceber de forma adequada certos ambientes. Esse é um tema que tem suscitado vários estudos, apesar de não contarmos com conclusões definitivas a esse respeito, por isso relevante para ser estudado em outras pesquisas, da mesma forma, que indica outra possibilidade didática que poderá ser utilizada pelos professores em sua educação.

Além disso, no campo da baixa visão, falta clareza quanto à avaliação funcional de pessoas com essa deficiência visual e quanto a um trabalho integrado de equipes multiprofissionais ou interdisciplinares, que forneçam informações mais abrangentes que contemplem os aspectos clínicos e dados do funcionamento visual, sempre enfocando as necessidades e dificuldades que impedem a realização de tarefas diárias por esses indivíduos.

Sob o ponto de vista da educação inclusiva, os professores desses e de outros alunos com deficiências precisam entender que eles não são tutores daqueles alunos, nem babás, nem psicólogos, nem terapeutas, ou quaisquer outras incumbências que eles assumam, ou que as famílias querem que assumam. O que esses alunos com deficiência precisam é de um professor que lhes ensine, que os faça produzir conhecimentos, cumprindo o currículo da escola e das outras crianças ou jovens.

O professor não precisa se preocupar com atividades diferenciadas para aplicar com esses educandos, pois o que vai fazer a diferença nesse processo são os recursos de que ele vai fazer uso. Os procedimentos metodológicos, no entanto, devem ser mais cadenciados, materiais ampliados, em decorrência dos recursos adequados que precisam utilizar, mas nada que não esteja ao alcance do professor e que venha roubar-lhe a paz. Em outras palavras, a escola regular precisa conhecer melhor seu aluno cego, ou com baixa visão, saber como ele percebe e constrói seu próprio mundo, entrar em contato com seu viver, em diferentes situações e momentos.

É importante, nesse sentido, que os professores questionem seus alunos com deficiência visual, tanto os cegos como os com baixa visão, se podem e como podem ajudá-los, ou melhor, quais as melhores formas de ajudá-los, sobretudo, quando estes alunos já forem mais velhos. Como se pode perceber, ao se tratar da escolarização no ensino regular de pessoas cegas e com baixa visão, não é suficiente apenas inseri-los fisicamente na sala de aula, mas, sim, oferecer-lhes todas as condições para que haja de fato conhecimento e aprendizagem que os levem a ser cidadãos conscientes, críticos e a exercerem lugares a que têm por direitos, independentemente de suas limitações.

Percebeu-se, no campo pesquisado, a realização de uma prática educativa rotineira, baseada na experiência cotidiana dos professores em sala de aula, onde agem, pensam e sentem, de acordo com o que eles acreditam e aprenderam a fazer. Sem uma orientação teórica segura, organizam suas aulas para o trabalho pedagógico com esses estudantes, baseados na sua própria intuição, sem muita certeza dos resultados que irão alcançar, mas que às vezes dão certo, e os estimulam a outras experiências enriquecedoras. Os aspectos das relações interpessoais e o uso de recursos didáticos específicos, como o computador, o Sistema Braile e outros, indispensáveis para o ensino

de estudantes cegos ou com baixa visão são ignorados e até mesmo inexistentes em sala de aulas.

Com tais características, a educação inclusiva das pessoas com **deficiência** visual, no Acre, precisa ser repensada entre todas as instâncias responsáveis pelo seu desenvolvimento, desde a escola onde esses alunos se encontram matriculados, passando pelos centros especializados, até a universidade, como entidade formadora de recursos humanos para atuar na educação.

A conclusão desse estudo representa muito mais o início de outro, no sentido de ampliar e aprofundar questões relacionadas ao modelo de ensino e a estrutura organizativa e pedagógica das escolas na perspectiva da inclusão, questionando as bases em que se assentam, a fim de dar respostas adequadas às necessidades de todos os alunos.

Por isso, não cabe concluí-lo, mas deixar que outras pesquisas o façam, partindo de alguns resultados alcançados por esta pesquisa, ampliando sua discussão e preenchendo as lacunas deixadas, que foram muitas, por várias razões, entre elas, o fator tempo e as condições de realização do estudo, em que eu era, ao mesmo tempo, estudante e professora, numa instituição de ensino superior.

Neste momento, destas considerações finais, é chegada a hora de fazer um confronto a respeito das recomendações legais e os resultados da pesquisa, identificando os pontos de convergências e divergências com relação às questões levantadas ao longo das discussões.

Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, irmanada com a Constituição Federal de 1988, deu-se uma abertura para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas da rede regular, inspirada nos ideais democráticos da convivência humana. Essa inclusão foi ganhando força junto aos meios acadêmicos, pois evoca o significado da educação como direito de todos e fator de desenvolvimento pleno da pessoa (art. 205), cujas recomendações estabelecem a garantia de atendimento escolar especializado aos “portadores” de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A questão que se colocava então (década de 90) e ainda agora (década de 2000) é a das mudanças educacionais: nos parâmetros curriculares nacionais, nas leis de

acessibilidade, na universalização do acesso à escola, na obrigatoriedade do ensino para todos e na necessidade de eliminar a coexistência de dois sistemas de escola: a especial e a comum, que separava os estudantes com base nos critérios de pessoas com deficiência e sem deficiência, isto é, excluía os diferentes.

Reverendo as recomendações e propostas de mudanças no sistema escolar brasileiro, feitas pelas políticas educacionais e confrontando-as com os resultados da pesquisa, realizada junto a gestores, técnicos, professores e alunos das escolas de Rio Branco-Acre, ficou evidente a convergência quanto a alguns aspectos, assim como uma divergência com relação a outros. Os principais pontos de convergência centram-se em:

- Os resultados encontrados na pesquisa indicam a presença dos conflitos gerados com a introdução e a difusão da política de inclusão, sem uma discussão acerca do sentido desse termo e das mudanças que essa proposta vinha trazendo para a prática pedagógica dos professores e das escolas, política esta apontada por todos como inadequada à estrutura e organização da escola regular para atender a alunos com deficiência. Questiona-se que o modelo atual não está preparado para dar respostas a todas as necessidades de todos os alunos.

- Outro ponto, contundente e insistentemente repetido pelos sujeitos investigados, diz respeito à preparação do professor para trabalhar com a diversidade e na diversidade. Há uma sobreposição e desarticulação entre o atendimento aos alunos com deficiências e a educação comum, oferecidas ao mesmo tempo, dentro do mesmo espaço comum, sem que o professor tivesse tempo para assimilar essa mudança pedagógica.

- Os resultados da pesquisa indicaram que há consenso, entre os sujeitos investigados, quanto à necessidade de se buscar, para o ensino de alunos com deficiência visual, na perspectiva da educação inclusiva, um ensino de qualidade para todos, o que implica em melhorar as condições estruturais, organizativas, pedagógicas e de ajudas técnicas de atualização aos professores quanto aos avanços das ciências da educação e das novas tecnologias.

- As observações anteriores põem em evidência outro fator, que se refere à necessidade de se realizar uma integração maior entre a escola e os diversos setores de

serviços oferecidos à comunidade, especialmente entre a família e a escola. Esta ação ainda é uma prática incipiente e desarticulada no Acre, apesar de sua importância e da necessidade de essas duas instituições (escola-família) intensificarem suas relações, de forma mais sistemática e contínua, visando ao desenvolvimento das potencialidades e uma maior integração e participação das pessoas com deficiências na sociedade;

- A busca de uma escola inclusiva, uma educação inclusiva, aponta para um ponto comum nas várias propostas: que é o de aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa, a convivência com a diversidade humana, a boa vontade e o desejo de mudança, vinculada à tentativa da criação de contextos de aprendizagem capazes de ensinar a todos os alunos. Em termos concretos, os dados da pesquisa demonstraram a existência de uma tendência, de ultrapassar a inclusão para além da aceitação da matrícula do aluno, rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva mais articulada com o enfrentamento dos mecanismos excludentes que ocorrem no interior da escola, no seu dia a dia.

A divergência se traduz pelas contradições existentes entre os diferentes sujeitos da pesquisa sobre a inclusão, como num jogo de culpas contra um ente imaginário. Percebe-se que a aprendizagem do aluno está acontecendo por méritos próprios, sem negar, no entanto, o esforço e a boa vontade dos professores e a solidariedade dos Diretores e funcionários. Há uma divergência de linguagem quanto aos termos e as definições sobre a deficiência visual, especialmente a baixa visão. Faltam informações aos pais sobre isso e também de como essa deficiência afeta o desempenho escolar das crianças e jovens. Verifica-se que não há um trabalho integrado, um trabalho de equipe multiprofissional.

Ao final desse trabalho, cabe apontar, mais uma vez, que a formação dos professores para o trabalho com os alunos com deficiência junto com os outros sem deficiência é urgente, mas que seja feita em condições que atendam as qualidades de participação dos docentes, pois, do contrário, a inclusão desses estudantes em suas salas de aulas vai continuar a ser considerada, por esses profissionais, como algo bom e justo, mas, só na lei, porque, na prática, os alunos vão continuar a serem colocados à margem no processo de ensino e aprendizagem, sob a alegação de que não sabem ensinar para eles.

- É necessário, pois, discutir o sentido e o significado da formação continuada, que não fique restrita aos cursos que são oferecidos a esses profissionais com o objetivo de se atualizarem; que são necessários é claro, mas que a transcenda para, além disso, aos encontros de estudos e de debates sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

- É preciso também repensar alguns temas relativos à educação inclusiva como o de adequações curriculares que têm se constituído em assunto polêmico entre os educadores que a defendem e aqueles que são contrários, por considerarem-na como uma forma enganosa de oferecer outro currículo para os alunos da educação especial.

- Outro tema polêmico diz respeito ao processo de avaliação, atraente e rico, para alimentar as discussões nas inúmeras reuniões de estudos e debates nas escolas.

- Cabe alertar, ainda, quanto à necessidade de fomentar ainda mais práticas pedagógicas inclusivas nas escolas regulares, por meio de um trabalho que seja realizado coletivamente, com muitas mãos, e não de forma solitária, ou apenas com a participação de um pequeno grupo na escola.

- Por fim, é necessário que esta nova prática seja um trabalho no qual se discutam com todos os segmentos da comunidade escolar, os conceitos de inclusão, educação inclusiva, deficiências, diferenças e diversidade etc., além das estratégias de como a inclusão deve acontecer, superando as barreiras do preconceito, da discriminação e que coloque a diferença como ponto central para realização do ensino inclusivo, para que promova a melhoria das condições de participação do aluno com deficiência nas atividades escolares, e que a formação ou preparação do professor possa ser intensificada nessa perspectiva inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Isabel. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, Dalva E, Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de. *Políticas organizativas e curriculares*, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Denise de Oliveira. GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado – Conceção, princípios e aspectos organizacionais. In: *III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. BRASÍLIA*. 2006. Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 75-80.

ANDRADE, Ludmila Tomé de. *Professores-Leitores e sua formação: transformações discursivas e de saberes*. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2004.

ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

ARRUDA, S. M. C. P. *Percepções da auto-eficácia nas atividades de vida diária e qualidade de vida de estudante com baixa visão ou cegueira*. 2005.149p. Tese (Doutorado)- Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2ª edição, São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Formação de Professores: Algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília de Carvalho. (Orgs.). *Educação Especial: do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. (1998) *Escritos de educação*. Org. por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes.

BRAH, Avtar. Difference, diversity, differentiation. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329- 376, jan./jun. 2006.

BRASIL, *Declaração de Salamanca* (linhas de ação sobre necessidades educativas especiais acesso e qualidade) Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP*. Brasília, 1994.

_____. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Educação Especial - *Caderno de Estudos*. MEC/SEESP, 1998.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Conjunto de materiais para a capacitação de professores: necessidades na sala de aula*. Tradução, Ana Maria Isabel Lopes da Silva. Reimp. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº. 9.394. DF; Brasília, Diário Oficial, 20/12/1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, República Federativa. *Constituição Federal*, Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEF, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Adaptações curriculares, Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394. Brasília, 20/dez.. /1996.

BRONFENBRENNER, U. *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed.rev.. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. SANTOS, Roseli Albino dos. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CHAUI, Marilena.

CAMBAÚVA, Lenita G. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, Shirley. VIZIM, Marli. (orgs.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

------. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2006

------. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. *A formação de professores para o ensino fundamental: o discurso da eterna provisoriedade*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.)

CARVALHO, K. M. M. et al. *Visão subnormal: orientações ao professor do ensino regular*. Campinas: Ed: Unicamp 2005.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; FRANCO, Marco Antônio Melo. *Práticas Discursivas: a Construção da Fala dos Alunos em uma Sala de Aula de Alfabetização*. <http://portaldeducacao.wordpress.com/alfabetizacao-leitura-e-escrita/>. Acessado em 25/01/2011.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. BRASÍLIA. 2006. Ensaio Pedagógico. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006, p.55-59.

COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003.

COLL, Cezar. PALACIOS, Jesus. MARCHESI, Álvaro. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre et al. *Saber preparar uma pesquisa*. Tradução: Silvia Ribeiro de Souza. 2ª Ed. Editora Hucitec Abrasco, Rio de Janeiro – RJ, 1997.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. MOREIRA, Mércia. *Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação ênfase na abordagem construtivista*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1992.

DIMENSTEIN, G. (1995), *Computador faz besteiras*. Site: WWW.uol.com.br/aprendiz/colunas/gilberto. Acessado em 08/08/2006.

DORNELES, Claunice Maria. *A contribuição das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do deficiente visual*. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2007.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. Brasília. 2006. Ensaio Pedagógico. *Educação Inclusiva: direito à*

diversidade. Brasil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 61-65.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, J. R. *A Exclusão da Diferença*. Piracicaba: 251UNIMEP, 1993.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). *Políticas Organizativas e Curriculares*, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLEURI, R. M. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.95, mai./ago. 2006.

FLEURI, R. M.; BITENCOURT, S.M.; SCHUCMAN, L.V. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. In: REUNIÃO. ANUAL DA ANPED, 25. 2002.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. In: *Tempo/Universidade Federal Fluminense*, Departamento de História. Vol. 2, nº3, Jun. 1997. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, Editora, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin*. Psicologia e educação: um intertexto. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A. 1995.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: *Obras completas psicológicas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imagino, 1987. v. 14.

GADOTTI, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

GLATT, R. *Inclusão total: mais uma utopia? Revista integração*, Brasília, MEC/SEESP, Ano 8, n. 20, p.27-28, 1998.

GÓES, Maria Cecília R. e SMOLKA, Ana Luisa B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GONZÁLEZ, J. A. T. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. et al.(Orgs.). *Inclusão: Compartilhando saberes*, Petrópolis: Vozes, 2006.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

HEDEGAARD, M. Situated learning and cognition: theoretical learning and cognition. *Mind, Culture, and Activity*, v. 5, n. 2, p. 114-126, 1998.

HILL, J. L. Mainstreaming visually impaired children: The need for modifications. *J. Visual Impairm. & Blidness*, n. 84, p.354-360, 1990.

HYVÄRINEM, L. *Identificacion and assessmente of low vision for educational purposes in developing countries*. Addis Ababa, 1997.

INCLUSÃO: *Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Edição Especial, V.4, Nº 1, Janeiro/Junho 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

INCLUSÃO: *Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. V. 4, Nº 02, Julho/Outubro, 2008.

JANNUZZI, Gilberta. *A Luta pela Educação do Deficiente Mental*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora, Autores Associados. 1992.

KASSAR, M. C. M. *Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais*. Campinas, SP; Papirus, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KARAGIANNIS, Anastasios. STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KRUPPA, Sonia Maria Portela. As linguagens da cidadania. In: VIZIM, Marli e SILVA, Shirley. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001.

LARA, Núria Pérez de. *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laerts, 1998.

LIMA, Priscila Augusta. VIEIRA, Therezinha. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de letras, 1998, p. 303-30.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. e outros. *Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 1ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MACHADO, M. Therezinha e ALMEIDA, Marlene C. *Ensinando crianças excepcionais*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1969. (Coleção “Didática Dinâmica”).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação Inclusiva*. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001. Belo Horizonte, 2001. Anais.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Inclusão Escolar - caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES. Brasília, 2006. Ensaio Pedagógico. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasil, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 11-16.

_____. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARCUSE, Herbert. Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 3ª edição, Coleção “O mundo Hoje”. Tradução de Marília Barroso, 1984.

MARIN, B. *Psicologia da anormalidade*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte - MG: ALAB/Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n.2, p. 363-86, 2010.

MARTINEZ, Miguel M. *Nuevos Métodos para las investigaciones del comportamiento Humano*. Caracas (Venezuela), Universidad Simon Bolívar, 1985.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDIANO Z. e LUDKE, M. (Orgs.). *Avaliação na escola de 1º Grau: Uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.

MENDES, E.G. *Deficiência Mental: A Construção Científica de um Conceito e a Realidade Educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1995.

MORAN, J. M. “A escola do amanhã, desafio do presente”. *Tecnologia educacional* v. 22. São Paulo, jul./out., 1993.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

MREC, Leny Magalhães. Faces e contrafaces: o diferente no escrito- uma leitura psicanalítica do livro – ensaio sobre a cegueira, de José Saramago. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (org.), *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*.

Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil –ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Brasil – *Educação: PDE II. ADITAL*, Agência de Informação Frei Tito para a América Latina, acesso em 24 de Agosto de 2009.

NETTO, S. P. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: USP, 1987.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). *Formação de Professores*. Lisboa, Don Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *INTRODUÇÃO* (Caderno CAADE). CAADE/SEDESE. http://www.social.mg.gov.br/documentos/caade/caderno_caade02.pdf. Acessado em 25/01/2011.

----- Luz aos cegos, sons ao mundo: aspectos do ensino musical escolar sob o método Braille, em uma escola brasileira (1926 a 1935). *Cadernos da CAADE, Sociedade e pessoas com deficiência*. Nº 02, Belo Horizonte- MG, 2010.

OLIVEIRA , Flávio Couto e Silva de. (2009). *Braile aprendendo com paixão*. Ler para Ver. http://www.lerparaver.com/braille_paixão. Acesso em 17 de outubro de 2011.

Flávio Couto e Silva. CURY, Geraldo Cunha (Orgs. e Coords.), [et al]. *Prevalência e incapacidades: um estudo da situação com base em sete municípios de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OMOTE, S. *Estigma no tempo da inclusão*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 10, n.3, 2004. Marília: ABPEE/FFC – UNESP - Publicações, 2004. Quadrimestral.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

PEREIRA, O. et all. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento – equilíbrio das estruturas cognitivas*. Trad. Álvaro Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PICCHI, Magali Bussab. *Parceiros da Inclusão Escolar*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In:

ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). *Educação Especial: do querer ao fazer*, São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de Aprendizagens e Integração/Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília de Rocha de Carvalho, (Orgs.) *Educação Especial: do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia Científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROSA, Alberto; OCHAITA, Esperanza. Percepção, ação, e conhecimento em crianças cegas. In: COLL, C; PALACIOS J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK Susan e STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALEM, T. "Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo. In: NUNES, Edson Oliveira . *Aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

SALGADO, Mauro Ivan e VALADARES, Eugênia Ribeiro. *Para Compreender a Deficiência*. Belo Horizonte, Faculdade de Medicina da UFMG, 2000.

SALOMON, S. M. *Deficiente Visual: um novo sentido de vida*. Proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida. São Paulo: LTR, 2007.

SANCHES, I. R. *Professores de Educação Especial - da Formação às Práticas Educativas*. Lisboa, Porto Editora, 1995.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, nº 43, mar/abr. 2005, p. 9-10.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5).

SCHAFFENER, C. Beth. BUSWELL, Bárbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK,

William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCOTT, J. W. *Experience*. In: BUTTLER, J & SCOTT, J. W. (Eds.). *Feminists theorize the political*. New York: Routledge, 1992.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. O. E. *Necessidades na Formação dos Professores de Educação Especial*. Tese de Doutorado. São Paulo, FEUSP, 2000.

SILVA, Santuza Amorim da. *Literatura e diversidade: fios e desafios para a inclusão*. Universidade do Estado de Minas Gerais. 67 p. FAPEMIG: Relatório final de pesquisa, 2010.

SMITH, Maureen A.; RYNDACK Diane Lea. Estratégias Práticas para a comunicação com todos os alunos. In: STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. *Inclusão: Um Guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., 3. reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOMMESTEIN Lynne C. e WESSELS Marilyn R.. Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo. In: STAINBACK Susan e STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. *Inclusão: Um Guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THAISA, Eis. *Concepção mecanicista e sistêmica e a Psicologia Jurídica*. Trabalho Apresentado ao Curso de Psicologia da PUC, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Salamanca, 1994.

VAITSMAN, J. *Subjetividade e paradigma de conhecimento*. Boletim Técnico do Senac, v. 21, n.2, mai/ago. 1995.

VALENTE, J. A. "Informática na educação". *Coletânea da IV Jornada Curitibana de Educação Escolar e Pré-Escolar*. Curitiba, 1998.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da Ciência*. 7ª edição. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Licenciatura em Pedagogia: Realidades, incertezas, utopias*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VELHO, G. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

VIANNA W. M. L. T. *Em torno do conceito de política social: notas introdutórias*. 2002. (Mimeo).

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1866-1934, LURIA, A. R. LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKY. *Mind in Society: the development of higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARNOCK, M. *Special Education Needs*. London, 1978.

WEBER, M. *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1979.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais quer ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Global data on blindness. *Bulletin of the World Health Organization*, Geneva, v.73, n. 1, p. 115-121, 1995.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1984

XIBERRAS, M. *As teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

A. Entrevista para os Gestores

01 – Fale-me de sua trajetória profissional até chegar a diretor desta escola. Sua formação e há quanto tempo exerce esse cargo.

02 – Na sua função de gestor dessa escola foi incluído aluno com deficiência (visual)? Explique como se deu esse processo. A decisão de incluir aluno com deficiência na escola, foi tomada embasada em qual princípio filosófico, fundamento legal ou orientação pedagógica?

03 - Como foi tomada essa decisão? Qual a metodologia desenvolvida pela escola, ou melhor, por você para decidir que iriam trabalhar com alunos especiais? (Houve a participação de todos na escola nessa tomada de decisão, ou seja, na adoção de uma política de educação inclusiva?)

04 – A política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais adotadas por essa escola é uma política recente, de sua gestão, ou ela já vem acontecendo há mais tempo? Desde quando a escola recebe alunos especiais? Você sabe dizer de quem partiu essa decisão e por quê? Houve ou há reações na escola relacionadas ao processo de inclusão? De que tipo? De onde partiram ou partem?

05 – Para incluir esses alunos, foi feita alguma mudança interna na estrutura da escola, na organização das turmas e na sala de aula? Que mudanças ou reformas foram feitas? Qual a organização estrutural e organizativa foi adotada pela escola?

06 – Como você se posiciona com relação à política de inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares de Rio Branco? Em sua opinião as ações que os setores responsáveis pela política de inclusão em nosso Estado vêm desenvolvendo, estão servindo como orientadoras para a escola promover de fato a inclusão? O que pode melhorar?

07 – Quais são, em sua concepção, os principais entraves/dificuldades e /ou facilidades encontrados no processo de inclusão enfrentado pelas escolas regulares e pela escola em que você é gestor, em particular? Quais são os benefícios que a inclusão de alunos com deficiências trouxe ou traz para a escola regular?

08 – Qual o eixo ou princípios filosóficos e didáticos que norteiam o modelo educativo da escola e os aspectos pedagógicos e administrativos que são considerados na sua organização e funcionamento? Qual o modelo de gestão adotado pela escola? Como se dá a participação dos diferentes segmentos da escola no processo administrativo da escola e de tomadas de decisão?

09 – Qual a influência da gestão da escola na qualidade de trabalho do professor em sala de aula? Qual a relação que existe entre a função administrativa e a função pedagógica?

10 – Que critérios são utilizados para organizar os alunos e as turmas (séries) para as atividades de ensino e aprendizagem? Como você acompanha o trabalho pedagógico dos professores em sua escola? Qual a importância de conhecer e acompanhar o trabalho que o professor realiza em suas turmas e matérias escolares? Por quê?

11 – Que recursos didáticos e pedagógicos básicos, a escola disponibiliza aos professores para ensinar a todos os alunos sem exclusão na sala de aula? Que metodologias de ensino e instrumentos didáticos, além do livro são utilizadas pelo professor em sala de aula para ensinar os alunos com deficiência visual? Fazem uso de equipamentos eletrônicos e outros, para ensinar?

12 – Como você vê a preparação dos professores para tornarem-se professores inclusivos? Você acha que essa preparação está correspondendo às necessidades educativas das escolas? Em sua opinião como essa preparação pode melhorar? Quem são os principais responsáveis por essa preparação? O que a escola pode fazer para melhorar a atuação e capacitação do professor?

13 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão? Ela é responsabilidade de quem? Por quê, para quê e como fazer a inclusão? Como você vem acompanhando o fenômeno da inclusão escolar no Acre, no Brasil e no Mundo, e como teve ou tem acesso a essas informações?

14 - Que relacionamentos você mantém com os órgãos e entidades que promovem a educação especial/inclusiva no Acre? Que tipo de acompanhamento e/ou apoio você recebe desses órgãos? E da família de seus alunos? Como é seu relacionamento e da escola com os pais dos alunos com deficiência? Eles acompanham ativamente o processo educativo de seus filhos?

15- Que informações ou conhecimentos você tinha sobre a inclusão e sobre a deficiência (visual) e de como incluir esses alunos junto com todos os outros que não têm deficiências? Onde e como você adquiriu esses conhecimentos/informações?

16 – Os professores e demais profissionais da escola, incluindo você, tem participado de cursos que versam sobre a inclusão? Como tem ocorrido essa participação? São dadas a todos as mesmas condições para que possam participar desses cursos e ou treinamentos em serviços? O que você como Gestor, pensa sobre esses cursos/treinamentos e sobre a participação de todos os profissionais da escola em atividades dessa natureza?

17 – Considerações que queira acrescentar sobre o trabalho de gestor de uma escola inclusiva.

ANEXO 2

B. Entrevista para docentes

01 – Fale-me de sua trajetória e formação profissional.

02 - Nas últimas décadas do Século XX iniciaram-se em todos os âmbitos da sociedade, mudanças significativas no sentido da renovação de velhas práticas sociais excludentes. Como você observa essas mudanças na sociedade e na educação e o que tem a dizer sobre elas? Em sua opinião em que se apoiam essas mudanças e por quê?

03 – Como você vem acompanhando o fenômeno da inclusão escolar (no Acre) e como teve ou tem acesso a essas informações?

04 – Qual é a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiências na escola regular ou sala de aula comum?

05- Você está tendo experiência de ensino com alunos com deficiências visuais (cego e baixa visão), como está sendo essa experiência para você? Que mudanças esse fato trouxe para sua maneira de ensinar a turma toda sem exceção? Que cuidados preliminares você teve quanto a possibilitar o acesso desse aluno ao conhecimento de sua matéria? (Essa é a primeira vez que ensina um aluno com deficiência?)

06 – O que você sentiu no momento em que descobriu que tinha aluno com deficiência visual em sua turma? Ficou preocupado? Por quê? Como foram seus primeiros encontros? E hoje como é seu relacionamento com ele (a) e o desempenho desses(s) aluno(s) em sua disciplina?

07 – E como é o relacionamento desses (a) seu/sua aluno/aluna com os demais colegas e os outros segmentos da escola? E com você? Ele se expressa livremente? Quais são suas expectativas com relação ao mesmo?

08 – Que estratégias pedagógicas você vem adotando em suas aulas para que seu aluno (a) com deficiência visual consiga melhorar sua aprendizagem? Você mudou alguma coisa em função de seu/sua aluno/aluna? O quê você mudou? Em quais conteúdos exigiu maiores mudanças e por quê? O que você levou em conta para adotar essas mudanças? Você poderia dar um exemplo disso?

09 – Frente à característica de sua (s) disciplina(s), você identifica que tipo de problemas ou dificuldades para o ensino da mesma aos alunos com deficiência visual, cego, especialmente?

10 – O que é deficiência visual para você? Em que medida essa deficiência limita a aprendizagem dessas pessoas em sua opinião?

11 – Quais são as possibilidades de aprendizagem das pessoas cegas ou com baixa visão, na sua opinião?

12 - O que em sua opinião pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual?

13 – Como é ser professor de um aluno com deficiência visual? Que desafios você enfrenta para ensiná-lo?

14 – Que recursos didático-pedagógicos e arranjos na sala de aula são necessários para ensinar a turma toda sem exceção e ao aluno com deficiência visual em particular? Foi necessário fazer alguma adaptação em função desse aluno especial? Quais?

15- Que informações ou conhecimentos você tinha sobre a inclusão e sobre a deficiência visual e de como ensinar esses alunos junto com todos os outros que não têm deficiências? Onde e como você adquiriu esses conhecimentos/informações? Em seu curso de graduação na universidade ou em cursos de capacitação em serviço? Como você avalia essa formação e/ou preparação para ensinar na perspectiva da inclusão? Quem promoveu esses cursos (de capacitação)? Corresponderam as suas expectativas?

16 – Quais são as suas maiores dificuldades no ensino inclusivo?

17 – Dê sua opinião sobre como você observa o processo de inclusão em Rio Branco.

18 – Que tipos de apoio você tem recebido para trabalhar com aluno especial incluído em sua turma? Da sua escola, e da família do seu/sua aluno (o)? E de outros setores da Educação Estadual? Que apoio ou acompanhamento você recebeu?

19- Como é o seu aluno com deficiência visual? Como está seu rendimento em sua disciplina? Quais as maiores dificuldades que ele apresenta na sala de aula e em sua disciplina?

ANEXO 3

C. Entrevista para alunos com deficiência visual

01 - Qual é a sua capacidade de visão, ou melhor, o que você consegue enxergar com, ou sem, o uso de óculos?

02 – Que aspectos de seu comportamento mostrou que você tinha deficiência visual?

03 – Procurou um médico para fazer uma avaliação de sua capacidade visual?

04 – E quanto a sua educação escolar? Como foi o início de sua escolarização? Onde começou seus estudos e que idade tinha? Sua família informou a escola sobre a sua necessidade especial?

05 - A escola fez alguma avaliação de suas capacidades para você começar os estudos? Ou sua deficiência foi identificada na escola no decorrer das aulas? Que dificuldades de sua aprendizagem foram percebidas como provenientes da deficiência visual? Quem percebeu essas dificuldades na escola? Que atitude ou que medida tomou?

06 – Com que idade aprendeu a ler e escrever? Como você aprendeu a ler e escrever?

07 – Você está contente com esta escola? Por quê? Quando você veio para esta escola e por que a escolheu? Como você foi recebido nesta escola? Como a escola e os professores têm lhe possibilitado o acesso ao conhecimento das disciplinas e dos aspectos cotidianos das relações interpessoais? Que recursos didáticos e específicos são utilizados para lhe ensinar sobre tudo isso e os conteúdos? Que cuidados preliminares com o ambiente da escola e de adaptação de materiais, a escola tomou e toma até hoje para lhe ensinar/educar para a cidadania?

08 – E na sala de aula, (especificamente na disciplina de Ciência ou de Química) que adaptações e cuidados seu/sua professor/professora faz para que você possa aprender os conteúdos das (dessas) matérias com eficiência?

09 - Como está seu desempenho na escola? Qual ou quais são as suas matérias preferidas? Por quê? E a que menos gosta? Por quê? Que conteúdos você encontra mais dificuldade para entender? Por quê? Quais os maiores desafios que você encontra para captar as informações devido a sua deficiência visual? Em sua opinião que conhecimentos são importantes você desenvolver para diminuir esse desafio? Em que ou no que a escola ou os professores podem auxiliá-lo nesse sentido?

10 – Você é estimulado pelos professores a participar de todas as atividades em sala de aula e da escola? Como é o seu relacionamento com os professores e com a

escola? Como você é tratado por todos? E como você gostaria de ser tratado? Quando você erra ou acerta alguma coisa o que é feito com você?

11 - Você gosta de estudar junto com outros colegas que não têm deficiências? Ou você preferia estudar só com colegas com deficiência visual? Por quê? Você gosta de todos os seus colegas do mesmo jeito? Ou tem um que você gosta mais? Por quê?

12 – Você gosta de seu/sua professor/professora? Qual o/a professor/professora que você mais gosta? Por quê?

13 – Fale do Sistema Braille. Como você vê esse Sistema como recurso para o ensino e a aprendizagem das pessoas cegas? Que outros recursos você considera importante no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual?

14 – O que você gostaria que as pessoas soubessem para melhor ensinar as crianças e jovens que tem deficiência visual e que estão incluídas nas escolas regulares. Você é a favor ou contra a inclusão? Por quê?

ANEXO 3

D. QUESTIONÁRIO: Caracterização dos Gestores

O presente questionário visa obter informações que possibilitem uma breve caracterização do perfil dos Gestores e das instituições escolares que possuem alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, visuais: cegos ou com baixa visão, em uma das suas séries ou salas de aulas comuns. Portanto, solicitamos sua colaboração, respondendo corretamente às seguintes questões:

1 - Sexo: () Masculino () Feminino

2 - Idade: -----

3 - Estado Civil:

Casado () Solteiro () Outros: ()

4 - Que curso concluiu?

5 - Área de formação:

6 - Ano de Conclusão da Formação:

7 - Frequenta algum curso atualmente? () Não () Sim - Qual?

8 - Há quanto tempo trabalha nesta escola?

() Menos de 3 anos

() de 3 a menos de 6 anos

() de 6 a menos de 9 anos

() de 9 a menos de 12 anos

() 12 anos ou mais

9 - Que função exerce?

10 - Como você, enquanto Diretor está vendo a atual política educacional sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (alunos com deficiências), nas classes comuns?

() Positiva () Boa () Concordo plenamente () Discordo () Discordo plenamente () Regular () Pegou as escolas despreparadas () Muito Boa

11 - Você possui alunos especiais estudando nessa escola?

() Sim () Não

12 – Quais os tipos de necessidade especial (deficiência) esse (s) aluno (s) apresenta(m)?

- () Mental; () Física () Auditiva () Cegueira () Baixa Visão
() Outra.

13 – Como foi o ingresso desses alunos na escola?

() Bom () Muito Bom, () Ótimo () Tranquilo () Mais ou menos ()
Regular () Conflituoso () Muito conflituoso

14 - Nessa ocasião, você já exercia o cargo de Diretor da Escola?

- () Sim () Não – Se não, qual era sua função?

15 – Essa foi a primeira vez que a escola recebeu alunos com deficiências?

- () Sim () Não

16 – De onde partiu a decisão de aceitar alunos com deficiências na escola? E como e por que foi tomada essa decisão?

17 – A escola recebeu algum tipo de ajuda ou apoio para a inclusão dos alunos especiais?

- () Sim () Não – Se sim, de quem?-----

18 – Que papel você desempenhou na tomada de decisão da escola a respeito de incluir alunos com deficiências especiais?

19 – As estratégias para a promoção de práticas inclusivas nas escolas, independentemente do papel ou da posição administrativa particular a que estejamos nos referindo, envolvem fundamentalmente a facilitação da mudança. Indique o grau de concordância com essa afirmação, assinalando no parêntese correspondente a sua posição:

() Concordo; () Concordo muito; () Concordo em parte; () Concordo muito pouco; () Discordo; () Discordo muito; () Discordo em parte; () Discordo muito pouco;

20 – Como Gestor, você considera sua atuação importante para o sucesso do aluno com deficiência na sala de aula?

- () Sim () Não

Por quê? -----

21 – Que medidas ou providências foram tomadas pela escola para incluir o aluno com deficiência especial?

ANEXO 4

E. QUESTIONÁRIO: Caracterização dos Docentes

O presente questionário visa obter informações que possibilitem uma breve caracterização do perfil docente dos professores de Ciências e de Química que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, visuais: cegos ou com baixa visão, além de buscar distinguir os elementos fundamentais da prática educativa que favorecem a educação para todos, refletindo sobre sua formação e preparação para ensinar na e para a diversidade. Portanto, solicitamos sua colaboração, respondendo corretamente às seguintes questões:

A – Caracterização sócio-econômica:

1- Sexo:

() Masculino

() Feminino

2 - Idade: -----

3 – Estado Civil:

Casado () Solteiro () Outros: () Especifique -----

4 – Que curso você concluiu? -----

5 – Ano de conclusão da graduação: -----

6 – Frequenta algum curso atualmente? () Sim () Não. Qual? -----

7 – Há quantos anos exerce o magistério?

() Menos de 3 anos

() de 3 a menos de 6 anos

() de 6 a menos de 9 anos

() de 9 a menos de 12 anos

() 12 anos ou mais

8 – Há quantos anos leciona nessa escola?

9 - Como foi o início de sua carreira no magistério? -----

10 – Já teve, ou está tendo, alguma experiência com alunos especiais?

() Sim

() Não

() Estou tendo;

11 – Sua experiência anterior foi também, com aluno com deficiência visual?

Sim Não Outra – Qual? -----

12 - Qual o tipo de necessidade especial, visual, que seu aluno possui?

ele é cego ele tem baixa visão Outra

13 – Seu aluno com deficiência visual aparenta ter limitações físicas ou intelectuais para a disciplina que você leciona na escola? Sim Não. Se sim, quais?-----

14 – Como você avalia o desempenho de seu aluno com deficiência visual (cego ou com baixa visão) na disciplina que leciona para ele?

Bom; Ótimo; Mais ou menos Está melhorando; Outro;

15 – O que você pode fazer para que seu aluno com deficiência visual possa alcançar melhores resultados? -----

16 – Você concorda com a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula comum?

Concordo completamente Discordo Indeciso Discordo Discordo completamente – Por quê? -----

17 – Você gostaria de receber ajuda de alguém no tocante ao ensino de seu aluno especial?

Sim Não. Que tipo de ajuda?-----

18 – Qual a sua opinião sobre: A política educacional da inclusão e a formação de professores?-----

ANEXO 5

F. QUESTIONÁRIO: Caracterização dos Servidores Técnicos

O presente questionário visa obter informações que possibilitem uma breve caracterização do perfil dos técnicos que trabalham nas instituições escolares e possuem alunos com necessidades educacionais especiais, visuais: cegos ou com baixa visão, em uma das suas séries ou salas de aulas comuns. Portanto, solicitamos sua colaboração, respondendo corretamente às seguintes questões:

A – Caracterização sócio-econômica

1 - Sexo:

Masculino ()

Feminino ()

1.1 - Idade: -----

1.2 – Estado Civil: Casado () Solteiro () Outros: ()

B – Formação e Experiências Profissionais:

2 – Que curso concluiu?

() Licenciatura Plena

() Bacharelado

() Outro

2.1 - Área de Formação: -----

2.2 - Ano de Conclusão da Formação: -----

2.3 – Frequentar algum curso atualmente?

() Sim () Não – Qual? -----

2.4 - Durante sua formação inicial, na graduação, você recebeu ou teve algum conhecimento, sobre a educação inclusiva?

() Sim () Não.

2.5 – Se sim, qual foi o curso? ----- Quando fez esse curso? -

Onde fez esse curso?-----

2.6 – Você considera necessária a capacitação de todos os profissionais da educação a respeito da inclusão?

Sim Não - Justifique: -----

C - Experiência Profissional e Caracterização da escola:

3 – Há quanto tempo trabalha nesta escola?

de um a três anos

de três a seis anos

há mais de seis anos;

outro;

3.1 – Que função exerce?

3.2 – Nessa escola existem alunos com deficiências importantes estudando junto com os demais. Qual a deficiência que esses alunos apresentam, e desde que data estuda na escola?

Cegueira Baixa Visão Outras – Data de ingresso na escola-----
-----anos.

3.3 – Nessa ocasião você já estava exercendo a função de técnico nessa escola?

Sim Não – Se sim, responda como se deu esse processo e qual foi sua participação para concretização desse fato? -----

3.4 – Que providências a escola tomou para incluir os alunos com deficiências nas salas de aulas comuns? -----

3.5 – Em que a escola se apoiou ou se fundamentou para receber o aluno com deficiência? -----

3.6 - De acordo com a atual política educacional, o movimento da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (alunos com deficiências), nas classes comuns, implica em mudanças estruturais, organizativas e pedagógicas para incluir a todos os alunos. Você concorda ou discorda sobre essas mudanças?

Concordo plenamente Concordo Discordo Discordo plenamente Concordo em parte

3.7 – Em sua opinião, que aspectos podem ser utilizados para classificar uma escola, como escola inclusiva?

Garantir o acesso do aluno à escola;

Proceder algumas modificações no espaço físico da escola;

Reforma ampla e abrangente em favor da diversidade;

Outra;

3.8 – Como você vê o processo de inclusão de alunos com deficiências na escola regular?

Bom; Muito bom; Regular; Positivo; Muito positivo; Fraco Ruim; Pode melhorar.

3.9 – Como você caracteriza as mudanças efetivadas pela escola regular para receber os alunos especiais?

Boas; Adequadas; Inadequadas; Incompletas; Insuficientes;

Fragmentadas; Completas; Suficientes;

3.10 – A escola recebeu alguma ajuda ou apoio de alguém para realizar a inclusão desses alunos?

Sim Não – Se sim, de quem foi, e qual o tipo de ajuda que recebeu?--

3.11 – Como Técnico da escola, como você observou o comportamento e as atitudes da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais) quanto ao ingresso do aluno especial na instituição junto aos demais alunos?

Comportamentos de indiferença;

Comportamento de desconfianças;

Com reações de medo e insegurança;

Comportamento de rejeição;

Com aceitação, compreensão e solidariedade;

Outra;

3.12 – Em sua opinião, qual desses segmentos da escola (Alunos, Pais de alunos com deficiência, Pais de alunos que não têm deficiências, Professores, Funcionários) manifestou-se mais favorável à inclusão dos alunos especiais?

Pais de alunos não deficientes;

Pais de alunos com deficiência;

Professores;

Funcionários;

Alunos em geral;

3.13 – E os menos favoráveis?-----

3.14 – Assinale os argumentos mais fortes que em sua opinião foram provocadores dessas reações: positivas ou negativas:

- A falta de preparo dos professores para ensinar a turma toda sem exceção;
- A falta de condições das escolas regulares para atender esses alunos;
- O preconceito, pela falta de conhecimento sobre as deficiências e as capacidades de aprendizagem dos alunos;
- Respeito pelas diferenças e os direitos de todos à educação;
- Outras;

3.15 – Para resolver ou melhorar essa situação, foi realizado pela escola alguma ação nesse sentido?

Sim Não – Se sim, quem foi o responsável pela ação, e quais foram essas ações?-----

3.16 – As estratégias para a promoção de práticas inclusivas nas escolas, independentemente do papel ou da posição administrativa particular a que estejamos nos referindo, envolvem fundamentalmente a facilitação da mudança. Indique o grau de concordância com essa afirmação, assinalando no parêntese correspondente a sua posição:

Concordo; Concordo muito; Concordo em parte; Concordo muito pouco; Discordo; Discordo muito; Discordo em parte; Discordo muito pouco;

3.17 – Como Técnico você considera sua atuação importante para o sucesso do aluno com deficiência na sala de aula?

Sim Não

Por quê? -----

3.18 – Aponte a maior dificuldade, que em sua opinião tem se mostrado um componente dificultador da inclusão, e por que. -----