



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UnICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA

RENATA CRUZ DE OLIVEIRA

PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL -
LIMITES E AVANÇOS

BRASÍLIA

- 2005 -

RENATA CRUZ DE OLIVEIRA

**PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL -
LIMITES E AVANÇOS**

Monografia apresentada ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB,
como parte das exigências para a
conclusão do curso de Pedagogia.

**Prof^a Dr^a Maria Eleusa
Montenegro.**

Brasília

- 2005 -

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o atendimento nas escolas dentro do processo de inclusão. Nesse aspecto, pretendeu-se perceber se os professores estão qualificados para a inclusão escolar do deficiente visual; quais as condições apresentadas em seu ambiente escolar; o trabalho desenvolvido pelos professores; e sua adaptação nas séries iniciais. Teve como metodologia um estudo de caso a pesquisa qualitativa que tem o ambiente natural como fonte dos dados e o pesquisador como instrumento. Os participantes foram três professoras do ensino fundamental de uma escola pública do Plano Piloto e o instrumento utilizado foi a entrevista. As especificações das categorias escolhidas foram: inclusão escolar: adequação das instalações: o trabalho desenvolvido: dificuldades encontradas: resultados positivos encontrados: formação dos professores; e sugestões apresentadas.

Desse modo, podemos concluir depois do acima exposto, que a luta pelo respeito às diferenças se faz presente, ainda que não do jeito pretendido, ou seja, de modo que haja o completo respeito pelas singularidades. De toda sorte, podemos notar que essa luta e empreendimento por uma educação mais justa e com igualdade de oportunidades se faz presente e em contínuo avanço.

Palavra chave: deficiente visual, inclusão e educação.

Dedico este trabalho ao meu marido, pelo incentivo e por ter compartilhado esse momento de grande emoção em minha vida e à minha família.

É preciso despertar para respeitabilidade, a compreensão, a educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, assumindo uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e de bem-estar.

Ferreira e Guimarães (2003)

SUMÁRIO

1. JUSTIFICATIVA.....	06
1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	07
1.2. OBJETIVOS.....	07
1.2.1. Objetivo Geral	07
1.2.2. Objetivo Específicos	07
2. REFERENCIAL TEÓRICO	08
2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO	08
2.2. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?.....	09
2.4. A ESCOLA INCLUSIVA	10
2.5. O CONCEITO DE INCLUSÃO	11
2.6. DIFERENÇAS ENTRE O PRINCÍPIO DA NORMALIZAÇÃO E DA INCLUSÃO	12
2.7. EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO	13
2.7. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	14
2.8. PREPARANDO TODOS OS PROFESSORES PARA ENSINAR A TODOS OS ALUNOS	15

2.9.	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	16
2.10.	O DEFICIENTE VISUAL E A EDUCAÇÃO	20
2.11.	A ESCOLA PARA DEFICIENTE VISUAL-DF	21
3.	METODOLOGIA	23
3.1.	A PESQUISA QUALITATIVA.....	23
3.2.	TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA UTILIZADO	24
3.3.	PARTICIPANTES DA PESQUISA	25
3.4.	INSTRUMENTO DE PESQUISA	25
3.5.	ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA	25
3.6.	CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	26
3.6.1.	Especificação das categorias escolhidas.....	26
3.6.2.	Organização, análise e discussão dos dados.....	26
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
	REFERENCIAIS	33
	APÊNDICE ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADO COM	36
	PROFESSORES	

1. INTRODUÇÃO

1.1. JUSTIFICATIVA

Segundo Mazzota (1996, p.15) a “educação especial tem sido, com grande freqüência, interpretada como um apêndice indesejável”. E é para essa educação indesejável que essa pesquisa quer voltar os seus olhares.

A inclusão do aluno deficiente visual na escola regular é o eixo deste trabalho. E essa opção, de iluminar a reflexão sobre a inclusão – na perspectiva do aluno cego – revela, uma vez mais, a necessidade de reaprender a olhar a realidade escolar, de modo que se enxergue, por dentro, a trama que envolve a questão da inclusão do aluno deficiente. Quanto mais se tem falado em inclusão nas atuais reformas educativas, mais a exclusão se configura como produto de uma sociedade de desiguais a ser equacionada. Esse trabalho pretende prestar uma contribuição no sentido de a fim de encaminhá-la à solução.

É importante ressaltar que não se quer negar a deficiência e muito menos minimizar a marginalização social que sofrem as pessoas que estão fora dos padrões aceitos socialmente. Não. A cegueira em si é uma condição limitadora: porém, as histórias de vida podem revelar que indivíduos reais percorrem diferentes caminhos sociais, mesmo partilhando da mesma condição biológica.

E, portanto, é necessário uma reflexão para as condições que se está oferecendo ao aluno portador de deficiência visual, com relação a sua aprendizagem no ensino regular. E esse foi o ponto de partida do que se pretendeu alcançar no desenvolvimento deste projeto, ou seja, verificar as condições que estão sendo oferecidas para o portador de deficiência visual.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho pretendeu esclarecer as condições que estão sendo oferecidas ao portador de deficiência visual em seu ambiente escolar, uma vez que não basta somente falar de inclusão social, mas é necessário oferecer ao mesmo um ensino de qualidade. Dentro deste aspecto, verificou-se os professores estão sendo preparados para a adaptação deste portador de deficiência visual em sala de aula, e quais as condições que o estão auxiliando.

1.3. OBJETIVO

1.3.1. Objetivo Geral

Através deste trabalho pretende-se verificar se a escola está adaptada para a inclusão do aluno com necessidade educacional _“deficiência visual”.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Verificar de que forma está sendo realizado o processo de inclusão nas escolas.
- Perceber se os professores estão qualificados para a inclusão escolar.
- Analisar como os professores estão sendo preparados para a educação do aluno deficiente visual.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO

Tradicionalmente, os alunos têm sido reduzidos a imagens, símbolos ou conceitos. Essa redução é enfatizada quando se trata de crianças com alguma deficiência, neste caso específico a criança cega. Para a Psicanálise, as imagens, os estereótipos e os preconceitos são fenômenos essencialmente imaginários, como se fosse um registrar uma imagem congelada. O problema social começa quando, através dele, estigmatiza-se as pessoas; “a chamada Educação Inclusiva surgiu da importância dessa constatação. Eles vieram revelar que a Educação, no mundo todo, vem excluindo, cada vez mais alunos, em vez de incluir. Não é ao acaso que nós preferimos o nosso sistema de crenças, de estereótipos e de preconceitos”(WERNECK, 2000, p.137e138).

Dessa forma acredita-se que a crença de que as coisas não mudam, que o real permanece continuamente, não se transformando. Portanto, o que vive-se em relação à Educação hoje, é um processo de patologização do processo de ensino-aprendizagem, partindo de uma pré-concepção de que os alunos com deficiência não irão se encaixar no ensino regular (MRECH, 1999, p.23, 24 e 27).

O fato de ser cega não daria às crianças tantas limitações (não enxergar) quanto o preconceito e a piedade das pessoas que são responsáveis pelo seu processo de formação educacional. Mas estas pessoas não são culpadas, já que essas reações nada mais são do que o fruto da ignorância, ou melhor, da falta de formação. A falta de formação é um processo silencioso, lento, progressivo e cumulativo de noções inadequadas sobre temas-tabu como a deficiência. Ela é o alicerce do preconceito e afasta as pessoas da realidade (WERNECK, 2000, p.144)

2.2. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A inclusão baseia-se em dois importantes argumentos – ela mostra ser benéfica para a educação de todos os alunos, que aprendem independentemente de suas habilidades ou dificuldades; e ela baseia-se em conceitos éticos de direitos e deveres de todo cidadão - escolas são construídas para promover acima de tudo cidadania e quebrar paradigmas pré-estabelecidos. (MRECH, 1999.)

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, o de "igualdade e condições para o acesso e permanência na escola" e adotou nova modalidade de educação para "educandos com necessidades especiais". Desde então, a temática da Inclusão vem rendendo, tanto no meio acadêmico quanto na própria sociedade, novas e acaloradas discussões, embora ainda carregue consigo sentidos distorcidos. Quando a lei dita igualdade educacional em escolas regulares, ela está involuntariamente abrindo um caminho para reflexão sobre questões que transcendem à sala de aula - falar de inclusão é instigar questões que socialmente estão entranhadas em nossa vida cotidiana.

A inclusão social é “o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na sociedade, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida” (MRECH, 1999).

Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias, e não apenas com as pessoas deficientes. Ter esse compromisso com a educação exige transformações intrínsecas. Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos (SASSAKI, 1997, p. 168).

2.3. A ESCOLA INCLUSIVA

Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. Da pré-escola ao quarto grau. Através dela se privilegiam os projetos de escola, que apresenta as seguintes características:

Um direcionamento para a Comunidade - Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade. (MRECH, 1999)

Vanguarda - uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte.

Altos Padrões - há em relação às escolas inclusivas altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança.

Colaboração e cooperação - há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda. (MRECH, 1999)

Mudando papéis e responsabilidades - A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços - gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades. A escola inclusiva é uma escola integrada à sua comunidade.

Parceria com os pais - os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.

Ambientes educacionais flexíveis - os ambientes educacionais têm que visar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Estratégias baseadas em pesquisas - as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores.

Estabelecimento de novas formas de avaliação - os critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência.

Acesso - o acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência.

Continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica - os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os (MRECH, 1999)

2.4. O CONCEITO DE INCLUSÃO

A inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. (WERNECK, 2000, p.136.) O processo de inclusão compreende-se em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo.

Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (idem, ibidem)

Inclusão é uma parte do postulado do ambiente menos restritivo. O aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial. Há a crítica ao conceito clássico de deficiência baseado no modelo médico e à adoção do conceito de deficiência baseado no modelo social (SASSAKI, 1997, p.47)

Dentro dessas dificuldades cita-se algumas que são de extrema importância no atendimento ao deficiente visual:

Atender aos estudantes portadores de necessidades especiais na vizinhança da sua residência.

Propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns.

Propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico.

Perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes.

Levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência.

Propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum (MRECH, 1999)

O Objetivo da inclusão está atualmente no coração da política educacional e da política social. Embora seja difícil encontrar as definições oficiais, existem alguns pontos de partida úteis.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (MITTLER, 2003, p. 24 e 25).

A mudança da integração para inclusão envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular (BLAMIRE, 1999)

A inclusão, na maior parte das vezes, resulta em freqüentar a escola que um aluno jamais freqüentaria na ausência de uma necessidade especial significativa.

A educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou um outro professor na sala de aula (MITTLER, 2003, p. 35).

A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

2.5. DIFERENÇAS ENTRE O PRINCÍPIO DA NORMALIZAÇÃO E DA INCLUSÃO

O princípio da normalização diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo portador de necessidade especial na classe comum. Neste caso, o professor de classe comum não recebe um suporte do professor da área de educação especial. Os estudantes do processo de normalização precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe comum.

O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais.

A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto (MRECH, 1999).

2.6. EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO

A Resolução CEB 02/2001, da C.N.E, cita, sobre a questão da educação especial, em seus artigos 1º e 2º que:

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

À medida que a idéia de inclusão for se concretizando, a de socializar e incluir o deficiente visual ao meio ambiente social, e sendo isso possível, as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuindo. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que há de especial na "educação especial" e, conseqüentemente, o "currículo especial", se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite (MAZZOTTA, 1987, p. 118). Este autor afirma que assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais.

De acordo com as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, LDB 9394/96, para uma educação escolar com qualidade, é fundamental prover e promover em sua organização (MEC, 2001, p. 26):

- I. Matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar;
- II. Encaminhamento de alunos para educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;
- III. Parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;
- IV. Conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;
- V. Professores especializados e equipe técnica de apoio;
- VI. Flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.7. A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam Ter:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994).

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveria constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja

incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (*idem, ibidem*).

2.8. PREPARANDO TODOS OS PROFESSORES PARA ENSINAR A TODOS OS ALUNOS

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo para não se aceitar o que o relatório de 1978 nos diz:

A menos que a atual oportunidade favorável seja aproveitada para melhorar as qualificações profissionais de professores em educação especial e, conseqüentemente, a qualidade da educação especial, tememos que os próximos 20 anos ainda possam ser um período de esperanças frustradas (Relatório Warnock, DES, 1978, parág. 19.32)

O desafio da inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o de esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas (MITTLER, 2000, p. 183)

Criar oportunidades para a capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana (*idem, ibidem*)

A capacitação e a conscientização de novos professores fornece sólidos fundamentos necessários ao desenvolvimento, na próxima geração, de uma prática efetiva, mas isso é tão importante quanto atingir os diretores e os profissionais em cargos de chefia nas escolas regulares, uma vez que sua liderança ativa e seu apoio são essenciais à implementação de mudanças e às reformas com a base em uma abordagem inclusiva (*idem, ibidem*)

2.9. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Com relação à educação especial no Brasil, existem alguns equívocos como o citado abaixo:

Cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é freqüente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTTA, 1996, p.15).

No Brasil, apesar do desenvolvimento histórico da educação especial iniciar no século XIX, o tema inclusão é novo, chegando no início da década de 90 e mais precisamente no Estado do Paraná e só a partir de 1995 é que vem sendo incorporado às reflexões e aos objetivos de profissionais que lidam com a questão da deficiência. E isto, apesar de em 1961, a educação especial no Brasil ter sido mencionada pela primeira vez na Legislação Educacional, através da Lei de 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (*idem, ibidem*).

Analisando-se as políticas educacionais pode-se estruturar historicamente práticas e atitudes que vêm quase sempre determinando atitudes de exclusão social.

O Instituto Benjamin Constant foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Estruturando-se de acordo com os objetivos a alcançar, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi pouco-a-pouco derrubando preconceitos e fez ver

que a educação das pessoas cegas não era utopia, bem como a profissionalização (Instituto Benjamin Constant. História do Instituto. Atualizado em: 20 de mar. 2004. Acesso em 20 de maio. 2005. Disponível em < <http://www.abc.gov.br/Texto/indextxt.html>>.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII (*idem, ibidem*)

Continuando, sobre a história do Instituto Benjamin Constant:

Em 17 de maio de 1890, portanto, já no governo republicano, o Chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto nº 408, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento. Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), (MAZZOTTA,1996, p. 28)

O atendimento no Imperial Instituto dos Meninos Cegos era precário pois atendia apenas 35 dos 15848 alunos cegos existentes na época. Até 1926, a única instituição especializada para cegos no Brasil era o Instituto Benjamin Constant. A partir desse ano começaram a aumentar o número de escolas residenciais para cegos caracterizadas como escolas segregadas. A partir de 1950 houve um aumento na impressão de livros em braile com a instalação da imprensa braile na Fundação para o Livro do Cego no Brasil criada em 1946, hoje a chamada Fundação Dorina Nowill para Cegos. Isso possibilitou melhores condições de estudos para os cegos. Porém, é importante ressaltar que até hoje apenas a Fundação Dorina Nowill (São Paulo) e o Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro) produzem livros em Braile no País (*idem, ibidem*)

Continuando, esse autor afirma que a década de 50 acabou sendo um marco do início da emancipação das pessoas cegas. Foi quando o Conselho Nacional de Educação autorizou que estudantes cegos ingressassem nas Faculdades de Filosofia, dando a eles oportunidade profissional em nível superior. Também em 1950, foi instalada no Estado de São Paulo a primeira classe Braile em escolas de ensino regular em caráter experimental que posteriormente em 1953 oficializou-se. Em 1955 foi autorizado pelo governo do Estado de São Paulo

um Curso de Especialização para o Ensino dos Cegos no Instituto de Educação Caetano de Campos com duração de um ano (*ibidem*)

Foi instituída, a partir de 1960, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Mazzotta (1996, p.20) destaca dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil: de 1854 a 1956: período caracterizado por iniciativas oficiais e particulares; e de 1957 a 1993: período caracterizado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. A partir da década de 60, os serviços de reabilitação cresceram e se desenvolveram devido a um maior incentivo e apoio oferecido pelo governo. Em 1961, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, a educação da pessoa com deficiência passou a ser integrada ao sistema regular de ensino. Na verdade essa integração não ocorreu pois o atendimento educacional ficava sob a responsabilidade de outras instituições particulares subvencionadas pelo governo.

Em 1972, expedido pela Portaria de 25 de maio, foi instituído pelo ministro um Grupo-Tarefa de Educação Especial.

Em 1986, com o Decreto nº 93613 de 21 de novembro, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE, e posteriormente foi extinta. Nesse mesmo ano foi criada também a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.

Em 19 de novembro de 1992 após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, os Ministérios foram reorganizados e reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP.

Com essa trajetória histórica pode-se observar que a partir da década de 80 as pessoas com deficiência ou com necessidades especiais, passaram a ser sujeitos das ações de prevenção, reabilitação, inserção no mercado de trabalho e obtenção de direitos de cidadania. Analisando essa historia é possível constatar que ser portador de necessidades especiais vai além das deficiências, pois engloba características de uma sociedade (MAZZOTA, 2001, p. 11)

A inclusão surgiu como alternativa para a educação de pessoas com necessidades especiais e suas vidas em sociedade. Nesse sentido, pode-se ler:

A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o 'pertencer' é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado (N. KUNC *apud* SASSAKI, 1997, p. 123).

Sassaki (*idem, ibidem*) afirma que em uma sociedade são observadas diversas fases no que se refere às práticas sociais: exclusão social, atendimento segregado, integração social e inclusão social; e que essas podem ocorrer simultaneamente. Na História da Educação Especial o Movimento de Inclusão Social vem se delineando vagarosamente:

Nos anos 50 os Estados Unidos abre a pré-escola. Com a origem da pré-escola o sistema educacional começou a se modificar para atender uma minoria. A pré-escola é um importante aliado da Educação Inclusiva. Na década de 60, os cientistas deram um grande impulso ao movimento ao iniciarem uma "discussão de que deficiência mental não seria sinônimo de doença mental" (WERNECK, 2000, p. 47)

Segundo esse autor, já na década de 80, nos países mais desenvolvidos, o Movimento Inclusivo ganhou impulso. Nesse momento, não era caracterizado como um movimento inclusivo, mas tinha como objetivo inserir deficientes no mercado de trabalho. Após a 2ª Guerra Mundial, houve uma maior preocupação com os deficientes, afinal eles eram feridos de guerra. Isso também ajudou a delinear o movimento, pois "o mundo começava acreditar na capacidade das pessoas com deficiência" (*idem, ibidem*, p. 49). Documentos como a Declaração de Salamanca de 1994 oficializaram o termo inclusão no campo educacional, embasados anteriormente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e estabelecido pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

A tendência é que cada vez mais seja observada a importância do Movimento de Inclusão Social, visto que ele visa muito além dos portadores de deficiência: ele visa um novo modelo de sociedade. Também é importante destacar que a Educação Especial no Brasil é muito falha quanto à oferta de

serviços e quanto aos recursos financeiros destinados à educação dessa população (MITTLER, 2003, p. 121)

É passível uma constatação quando se analisa a História da Educação Especial no Brasil e em especial o histórico do atendimento dado aos portadores de deficiência visual: até hoje, nenhuma das ações do Estado atenderam à demanda existente. Por outro lado, é válido destacar iniciativas particulares dos deficientes e dos não-deficientes como a Associação Brasileira de Assistência do Deficiente Visual, Laramara e a Fundação Dorina Nowill para Cegos.

O desenvolvimento da educação especial está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1981, p. 11).

2.10. O DEFICIENTE VISUAL E A EDUCAÇÃO

O interesse pela educação do cego vem desde o século XVIII, quando em 1784 o educador francês Valentim Haüy (1745-1822), considerado o “pai da educação dos cegos”, criou um método oficial de leitura para cegos (MAZZOTA, 2001, p. 12)

Chalés Barbir de La Serre, em 1822, imaginou outro sistema, de sinais em relevo, que serviria mais tarde, de base para o invento de Braille. E em 1829, em primeira versão e aprimorada em 1837, Louis Braille (1809-1852) criou o sistema que obteve seu nome, oferecendo aos cegos a possibilidade de ter ao seu alcance toda a literatura para um alfabeto de leitura tátil que seja decodificado pelo deficiente visual (*idem, ibidem* p. 12)

Com relação à questão de materiais para a utilização dos cegos, Mansini (1993, p. 75), relata que “as universidades de países do primeiro Mundo dispõem de diferentes recursos para o uso de seus estudantes deficientes visuais. Tais como:

gravação de livros, livros computadorizados para cegos, livros e manuais em disquetes para impressão em braille, disquetes com tipos ampliados para os que não podem ler o tipo de imprensa de tamanhos standard. Contam também com serviços de voluntários que atendem aos portadores de deficiência como leitores voluntários”

As necessidades materiais para o deficiente visual incluem a falta de estrutura física para o acesso aos diversos locais, a falta de investimentos para melhoria das suas condições básica e materiais didáticos não adaptados para o seu uso (*idem, ibidem*)

Segundo Marilda Bruno (1999, p.128), com relação a esse assunto, aborda que “a falta de investimentos em recursos humanos, em pesquisa educacional e de acesso a tecnologias e equipamentos específicos que assegurem educação qualitativa são fatores determinantes na área da deficiência visual”

2.11. A CRIAÇÃO DA ESCOLA PARA DEFICIENTE VISUAL NO DISTRITO FEDERAL – DF

O atendimento à pessoa com deficiência visual no Distrito Federal/DF. Teve início na década de 60, mais precisamente em 1964, com a criação de uma sala de recursos.

Desde o seu início, a oferta dos serviços educacionais para alunos com deficiência visual foi sistematizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal através do Projeto: Cruzada Braille, como O Centro de Ensino de Deficientes Visuais (CEEDV), especializado no atendimento os portadores de deficiência visual, foi criado em 1991 (Secretaria da Educação do Distrito Federal-SE/DF).

O Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais tem como objetivo atender os alunos cegos e de baixa visão do Distrito Federal e entorno, bem como qualquer outro aluno com deficiência visual de outros estados que procure o Centro em Brasília. O CEEDV atende alunos portadores de deficiência visual, de recém-nascido até a terceira idade, bem como familiares e amigos desses alunos.

Os alunos têm acesso ao CEEDV por encaminhamento da rede de ensino regular, de hospitais ou por demanda da família, mas precisam levar um laudo médico atestando a sua deficiência visual. Aqueles entre zero e quatro anos são levados à estimulação precoce, que se encarrega do diagnóstico e encaminhamento. Os deficientes visuais maiores de cinco anos são encaminhados à equipe de diagnóstico, onde juntamente com o parecer médico oftalmológico, são avaliados de uma maneira geral para que possam ser encaminhados para os serviços adequados. Vale enfatizar que o objetivo principal do Centro é propiciar a inclusão do aluno. Se o aluno for portador de baixa visão, dependendo da situação pode ser encaminhado para uma escola inclusiva. Sendo o aluno cego, ele permanece no Centro se preparando para uma nova etapa da vida: a escola inclusiva. Os conteúdos de ensino são os mesmos do Novo Currículo Básico de Educação, com as adaptações de recursos necessárias. As aulas para as crianças acontecem no período matutino, têm duração de cinco horas e as turmas têm mais ou menos cinco alunos em cada sala CEEDV (*idem, ibidem. p. 6*)

Enquanto estiver no Centro, a criança segue o seu ritmo de aprendizagem, permanecendo o tempo que for necessário na primeira série, até ser alfabetizada e dominar os conteúdos dessa etapa. Uma vez concluída a primeira série, a criança pode ser inserida na rede regular de ensino, tendo o suporte oferecido em sala de recurso na escola. A sala de recurso é um espaço dentro da escola regular com um professor especializado em deficiência visual, que prepara os materiais de apoio pedagógico para o aluno, garantindo que a aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. O atendimento aos adultos é feito no horário vespertino, já que as crianças são atendidas no turno matutino. Os jovens e adultos que foram atingidos pela deficiência visual, participam do processo de Reabilitação. O principal objetivo da Reabilitação é valorizar o ser humano e mostrar que ele ainda é capaz de fazer muitas outras coisas, ajudando o Deficiente Visual (DV) a se ajudar, conhecer seu próprio potencial e usá-lo da melhor maneira possível. Os profissionais envolvidos nesse processo têm como papel fundamental auxiliar a pessoa com deficiência visual a tomar decisões, pedir informações necessárias

para que possa se desenvolver, estabelecerem objetivos e ter condições para alcançá-los. É também na Reabilitação que o aluno é readaptado na comunicação escrita, passando a ler e escrever pelo método Braille, fazer operações matemáticas com o sorobã e re-aprender a assinar o seu nome com a escrita cursiva CEEDV (*idem, ibidem*)

3. METODOLOGIA

3.1. PESQUISA QUALITATIVA

As abordagens qualitativas em pesquisa são aquelas “capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 1996, p.86)

Segundo BODGAN e BIKLEN, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento, sendo a pesquisa qualitativa descritiva.

Segundo Kromrey, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo fato de que o levantamento de dados atribui à perspectiva subjetiva dos “pesquisadores” uma importância decisiva em comparação ao paradigma tradicional, sem, entretanto, questionar totalmente a divisão de papéis entre pesquisador e objeto de levantamento de dados. As posições metodológicas, teóricas e de conteúdos que constituem o embasamento da pesquisa social qualitativa, são decorrentes do interacionismo simbólico e, assim, relacionado a “etno-metodologia”. Entretanto, seria errado conceber a pesquisa qualitativa como uma posição metodológica única. Mais apropriado seria confrontar a pesquisa “tradicional”, que procura medidas estandardizadas e qualificação, como uma orientação qualitativa (1994, p. 431).

A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

3.2. TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA UTILIZADO.

Esta pesquisa utilizou o tipo de pesquisa qualitativa denominada estudo de caso etnográfico. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados. Há dois métodos básicos utilizados pelos etnográficos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico. Ele é sempre delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Segundo Goode e Halt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.

Os estudos de caso visam a descoberta, mesmo que o pesquisador parta de um pressuposto teórico inicial, que poderá ser modificado com o andamento do trabalho; enfatizam a “interpretação do contexto”, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação diferentes informantes, tempos diferentes de coleta de dados, variedade de dados (*idem, ibidem*)

O estudo de caso revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas. Procura representar os diferentes - e às vezes conflitantes - pontos de vista presentes numa situação social. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma acessível diversa de outros relatórios de pesquisa (fotografia, colagem, slide, discussão, mesa-redonda, estilo lingüístico de narrativa, relato informal e descrições) (*Idem, ibidem*)

3.3. PARTICIPANTES

Esta pesquisa teve como participantes três professoras de alunos deficientes visuais, no ensino fundamental em uma escola pública do Plano Piloto – DF.

3.4. INSTRUMENTO DE PESQUISA

Esta pesquisa utilizou entrevistas com os atores (vide Apêndice).

Através das entrevistas foram analisados dados objetivos (relatos de fatos) e subjetivos, ambos intrinsecamente relacionados, uma vez que os valores e opiniões dos atores são de relevância direta para o tema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

3.5. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA – Esta pesquisa foi desenvolvida em seis fase, a saber:

A primeira fase consistiu na escolha do tema e na pesquisa bibliográfica em livros e periódicos. Foi possível, nesse sentido, iniciar um posicionamento em relação aos princípios teóricos pertinentes, com a definição do seguinte tema deste trabalho Processo de inclusão do deficiente visual - limites e avanços, sendo realizado em agosto de 2004.

A segunda fase consistiu na elaboração do projeto de pesquisa, no período de julho à novembro de 2004.

A terceira fase consistiu na construção do referencial teórico da monografia, em janeiro de 2005.

A quarta fase consistiu na elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados, em abril de 2005.

A quinta fase consistiu na organização, análise e discussão dos dados, em maio de 2005.

A sexta, e última fase, consistiu na construção final da monografia com suas considerações teórico-práticas, no período de junho de 2005.

3.6. CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.6.1. Especificação das categorias escolhidas

As categorias escolhidas para esse trabalho foram:

- Inclusão Escolar;
- Adequação das Instalações;
- O Trabalho Desenvolvido;
- Dificuldades Encontradas.
- Resultados Positivos Encontrados;
- Formação dos Professores;
- Sugestões Apresentadas.

3.6.2. Organização, análise e discussão dos dados.

A seguir os dados serão apresentados, analisados e discutidos nas categorias propostas

- INCLUSÃO ESCOLAR

“No meu ponto de vista, inclusão é trabalhar em conjunto com a família escola e comunidade, para promoção do processo de desenvolvimento integral, aprendizagem e inclusão social da pessoa com deficiência visual, em uma perspectiva sociocultural e ecológica”. **Professora A**

“Inclusão é promover o desenvolvimento pleno e a inclusão social de crianças, jovens e adultos com cegueira ou visão subnormal, através de programas de avaliação e diagnóstico, estimulação precoce, educação especial, reabilitação, produção e distribuição de livros e materiais especiais”. **Professora B**

“Incluir o aluno é dar possibilidade que realmente ele se desenvolva globalmente. E incluir a inserção deste aluno nas tarefas de aprender a ler, a escrever, inclusão é achar meios de ajudar a criança a superar aquela deficiência que ela tem”.

Professora C

“ Inclusão é fazer as adaptações necessárias para uma rotina do deficiente visual, que ele esteja adaptado no seu meio ambiente, com isso significa aceitar o desafio de trabalhar e de se relacionar com os alunos que contrariam os padrões sociais, significa estender as mãos para o outro, num ato que envolve o compromisso, acolhendo-o com suas diferenças e peculiaridades”. **Professor D**

O depoimento sobre a que vem ser a inclusão, a professora C posiciona-se de forma interessada, pois para ela a inclusão escolar envolve a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno de uma forma global. Para ela, inclusão “significa aceitar o desafio de trabalhar e de se relacionar com alunos que contrariam os padrões sociais, significa estender as mãos para o outro, num ato que envolve o compromisso, acolhendo-o com suas diferenças e peculiaridades”

Nesse aspecto MITTLER (2003, p. 24 e 25) aborda que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

- ADEQUAÇÃO DAS INSTALAÇÕES

“Eu não tenho muito problema com as instalações da escola, mas em algumas formas de explicar o conteúdo temos que fazer as adaptações necessárias, mas sem muito transtorno, a escola”. **Professora A**

”Temos todas as condições para atender qualquer aluno com deficiência visual, sendo que a escola está adaptada para atendê-los, todos do entorno e Plano Piloto”. **Professora B**

“A escola em alguns aspectos, fornece uma boa estrutura, já não foi construída para atender o portador de deficiente visual” **Professora C**

”Quanto às instalações sabemos que no contexto geral ele é um espaço longe do “ideal”, mas o deficiente visual, se trabalhado ele lida bem com esta dificuldade. No meu ponto de vista, a instalação é consequência da mobilização dos pais e professores”. **Professora D**

De acordo com o que foi apresentado pelas quatro professoras a escola está adaptada para atender o portador de deficiência visual e buscar melhores resultados com a estrutura física da escola dentro do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, SASSAKI (1997, p.47) diz que o aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial. Há a crítica ao conceito clássico de deficiência baseado no modelo médico e a adoção do conceito de deficiência baseado no modelo social.

- **TRABALHO DESENVOLVIDO**

“É um trabalho contínuo com relação a família. A sensibilização com a sociedade que vem em constante sentimento de mobilizar a comunidade para auxiliar o trabalho exercido com a escola e familiares, mas, é necessário alertar que ajudar é uma coisa, e outra é super proteger fazendo com que a criança não consiga desenvolver suas habilidades”. **Professora A**

”Procuro não diferenciar muito, pois, acredito que sejam as mesmas dificuldades com crianças que estão nessa mesma etapa” **Professora B**

“Consigo adaptar o trabalho que desenvolvo em outra escola e não vejo muita diferença, nas dificuldades encontradas: procuro ao máximo fazer tudo para a criança ter um bom relacionamento dentro e fora da escola, mostrando as duas realidades. Não é porque essa criança tem uma deficiência que devo tratá-la com indiferença”. **Professora C**

”A aquisição na adaptação de alguns materiais didáticos para poder desenvolver um trabalho de qualidade, sendo que a escola é adaptada para recebê-los”
Professora D

No posicionamento do professor D, vê-se que há uma divergência no seu ponto de vista com relação à adaptação dos materiais didáticos, já que para outros professores, não aparentam tanta dificuldades. Essa afirmativa é destacada por Mittler (2000, p. 192) quando diz que:

a capacitação e a conscientização de novos professores fornece sólidos fundamentos necessários ao desenvolvimento, na próxima geração, de uma prática efetiva, mas isso é tão importante quanto atingir os diretores e os profissionais em cargos de chefia nas escolas regulares, uma vez que sua liderança ativa e seu apoio são essenciais à implementação de mudanças e às reformas com a base em uma abordagem inclusiva.

- RESULTADOS POSITIVOS ENCONTRADOS

“Sim, percebo que com o envolvimento da família nesse processo de aprendizagem o trabalho tem melhor resultado e no rendimento escolar”
Professora A

“Sim, no decorrer do ano letivo procuro sempre por a família à parte das dificuldades encontradas e com isso auxiliando o nosso trabalho que está sendo realizado no Centro” **Professora B**

“Com certeza, os frutos são colhidos constantemente, tenho escutado relatos de mães, que com a entrada da criança no Centro estão melhores emocionalmente”.
Professora C

“Tenho obtidos excelentes resultados no processo que está sendo realizado em conjunto no Centro, porque não basta somente ficar em sala de aula, com a presença do professor, é um processo em grupo”. **Professora D**

Pode-se notar que a ajuda dos pais e da comunidade no processo aprendizagem, tem surtido bons resultados, foi o que ressaltaram todos os professores. Nesse sentido, MITTLER (2000, p. 183) destaca que:

os professores também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-se para ensinar a todas elas.

- **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

” Cursos de formação na área do deficiente visual, a escola procura atualizar os professores com novos cursos no seu processo de formação”. **Professora A**

“Através de cursos profissionalizantes que até o mesmo Centro fornece e a Secretaria da Educação, na troca de informações com os outros professores da área, sendo feito constantemente”. **Professora B**

“Por meio de cursos específicos para o deficiente visual” **Professora C**

“É feito no decorrer do ano vários cursos de aperfeiçoamento constante”.
Professora D

Nos depoimentos dados pelas professoras, o aperfeiçoamento deles, com relação ao seu processo de formação para a educação inclusiva, está bem atualizado. E a escola está procurando aperfeiçoar esse trabalho, por meio de cursos realizados no decorrer do ano letivo, junto com a Secretaria da Educação do Distrito Federal. Sobre este aspecto, MITTLER destaca que os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que

mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. (2000, p. 184).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A medida que se entra no século XXI, tem-se razão para se ser otimista sobre as perspectiva relativa as escolas e uma sociedade mais inclusiva. Este trabalho teve como meta demonstrar que o portador de deficiência visual tem o direito garantido ao convívio social igualitário . Com a participação de professores, funcionários e alunos, pode-se realizar um trabalho para compreender a cidadania como participação social e política, adotando-se, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade e cooperação dentro da comunidade escolar.

Talvez o desafio mais importante para o futuro seja o de tornar as crianças e os jovens capazes de falarem por si próprios, até mesmo desafiarem o sistema, as visões de suas famílias e dos profissionais que trabalham com elas. Esse processo deve começar nas escolas, em parceria com os pais, porque as escolas são agentes da sociedade para a socialização da sua criança. Entretanto, tradicionalmente, elas não têm visto isso como parte do seu papel no apoio aos estudantes na crítica ao sistema ou nas decisões tomadas, através de outros, em seu nome. É preciso-se preocupar em promover a autonomia e o crescimento pessoal, temos que preparar os jovens para confrontar a discriminação e o menosprezo que eles provavelmente encontrarão em um sistema que ainda está engatilhando em direção a uma sociedade inclusiva.

Deve-se tomar como ponto de partida que os professores já têm o conhecimento necessário e as habilidades que os equipam para tal jornada; o que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade para ensinar de modo inclusivo. É necessário que o professor também trabalhe em escolas comprometidas com a inclusão desses alunos na sociedade.

Este trabalho não teve a pretensão de ditar normas ou apontar soluções quanto ao atendimento prestado pelo profissional a educação ao deficiente visual. Mas, somada a experiência desta pesquisadora aos conhecimentos levantados em bibliografia, foi possível apresentar algumas idéias visando sanar as necessidades de informação na área da deficiente visual na sociedade, e que

servam de base para reflexão, proporcionando mais elementos para a discussão sobre o deficiente visual.

Dessa forma, a escola terá mais subsídios para o processo de inclusão do deficiente visual.

O objetivo maior da escola é atuar através de todos os seus segmentos para possibilitar a integração das crianças que nela estudam, conduzindo-as para que atinjam o seu potencial máximo. Este processo deverá ser dosado de acordo com as necessidades de cada criança.

À medida que se vive no século XXI, acredita-se que as perspectivas relativas a escolas e a uma sociedade mais inclusiva deverão ser mais otimistas.

REFERENCIAIS

ALVES, Fátima. **Inclusão Muitos Olhares, Vários Caminhos e um Grande Desafio**. Rio de Janeiro. E. WAK, 2003. BRASIL.

BRASIL **Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. – Brasília: MEC/SEF/SEES, 1998.62 p.

_____ **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação básica**. Brasília. Setembro, 2001.

_____ **Lei nº 9394/96 de 23/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília: Diário Oficial da União, nº 248 de 23/12/96.

_____ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial. livro 1** / Brasília: MEC/ SEESP – 1994.

_____ Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 /Resolução CEB 02/2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Morim Baptista. Porto: Porto Editora. 1994.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Especial: em busca de redimensionamento e construção coletiva**. Série Estudos periódicos de mestrado em educação da UCDB, v 7, p. 114 e 130, abr. 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

Declaração de Salamanca **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial e Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos. Brasília: CORDE, 1994

GOOD e HATT, K, **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Nacional, 1968.

Ministério da Educação Especial. **Secretaria de Educação Especial**. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial. Área de deficiência visual. Brasília: MEC, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO M. C. De S. (org) – **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 3 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

MITTLE, Peter- **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura**. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.p.23, 24 e 27)

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SEE/DF - **Projeto:**
Cruzada Braille, 2002.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer, Eu existo**. Rio de Janeiro: WBE, 1995.

_____ **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WBE, 1997.

APÉNDICE

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
NOME DA PESQUISADORA: RENATA CRUZ DE OLIVEIRA
DATA: ___/___/05

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O TEMA “ A INCLUSÃO DO
DEFICIENTE VISUAL NAS SÉRIES INICIAIS.**

- 1) A escola está preparada para receber uma criança que apresenta necessidades especiais relacionadas à deficiência visual?
- 2) As instalações da escola estão adaptadas ao deficiente visual?
- 3) Como é o seu trabalho com o deficiente visual ?
- 4) Quais as dificuldades que você encontra no trabalho com essas crianças?
- 5) O trabalho que você tem realizado com essas crianças tem apresentado bons resultados?
- 6) Como se dá o processo de formação dos professores para trabalhar com essas crianças?
- 7) Quais as sugestões que daria aos professores para o trabalho com o deficiente visual?