

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE PEDAGOGIA

NAIARA DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE DEFICIENTES
VISUAIS NA ÓTICA DOS DOCENTES DA ESCOLA REGULAR**

CRICIÚMA, JULHO DE 2010

NAIARA DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE DEFICIENTES
VISUAIS NA ÓTICA DOS DOCENTES DA ESCOLA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciatura no curso de pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador Prof. Everson Ney Hüttner Castro

CRICIÚMA, JULHO DE 2010

NAIARA DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE DEFICIENTES VISUAIS NA
ÓTICA DOS DOCENTES DA ESCOLA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciatura no Curso de pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Ambiente.

Criciúma, 06 de Julho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Everson Ney Hütner Castro - Especialista - UNESC - Orientador

Prof. Julia Hélio Lino Clasen - Especialista - UNESC

Prof. Soraia Regina Naspolini Coral - Mestre - UNESC

Dedico este trabalho a todos os meus familiares e amigos pelo apoio incansável, para que eu concretizasse meu sonho de concluir esta graduação. A minha filha, Isabella, pela vivacidade e alegria com que colore minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o qual é meu refugio e fortaleza. Está sempre presente em minha vida, proporcionando a oportunidade de lutar para alcançar meus objetivos.

A meu marido, Felipe pelo apoio e incentivo, sempre me encorajando frente a qualquer dificuldade, meu porto seguro.

Aos meus familiares em especial meus pais Manoel, Zenir e Lucy (in memoriam) pelas palavras de conforto e incentivo em momentos difíceis de minha trajetória acadêmica.

Aos meus sogros Aparício e Luzia pela compreensão e disponibilidade nos momentos de precisão.

As minhas colegas de faculdade que juntas percorreram esta trajetória ao meu lado, em especial Lara, Simone, Tamires e Bruna, pessoas que guardarei em meu coração, pois sempre estiveram presentes no meu cotidiano, dividindo conquistas, responsabilidades, enfim sempre presentes em minha vida.

A Universidade em geral, como também a todos os professores do Curso de Pedagogia que sempre me deram muita força e atenção. Em especial, ao meu orientador, Everson, que com muita paciência esteve ao meu lado para a conclusão deste tão esperado trabalho.

Às escolas, e aos professores em que foram realizados os trabalhos pela receptividade e apoio.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração.”

Saint-Exupéry.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a prática pedagógica de uma escola de D.V. na ótica dos docentes da escola regular. Este estudo acadêmico teve a intenção de responder a seguinte problemática: Como os professores dos anos iniciais do ensino regular fundamental avaliam a prática pedagógica desenvolvida na escola de D.V.? Para responder a essa questão estabeleceram-se os seguintes objetivos: Conceituar teoricamente a prática pedagógica da escola de D.V. e as possibilidades de relacionamento a serem construídas entre o professor do ensino regular e o professor de classe especial. Verificar como a literatura aborda a questão da inclusão dos educandos D.V. nas salas de ensino fundamental regular. Conhecer os alunos que frequentam a escola de D.V. e que estão inclusos no ensino regular. Identificar a escola de ensino regular que os alunos com D.V. frequentam. Verificar quem são os professores do ensino regular que trabalham com os alunos que frequentam a escola de D.V. Compreender como os professores do ensino regular percebem o trabalho pedagógico realizado nas escolas de D.V. Analisar se a percepção que os professores têm sobre a escola de D.V. pode interferir no aprendizado do aluno. Esta pesquisa caracterizou-se por ser do tipo qualitativo-descritivo, pois foram coletados dados para possibilitar uma primeira análise da realidade estudada frente ao referencial elaborado. Para coleta dos dados utilizou-se como instrumento a entrevista, subsidiada por um roteiro de questões semi-estruturadas. Coletou-se os dados na cidade de Criciúma, Santa Catarina, em quatro escolas de ensino regular, sendo três escolas da rede municipal e uma da rede particular de ensino e, também, um escola de classe especial de ensino de D.V. Concluiu-se que os professores da escola regular vêem o ensino nas escolas de D.V. como um trabalho complementar ao seu e avaliam essa prática como eficiente, acreditando que ajuda o aluno se desenvolver em sala de aula, mas, contraditoriamente, constatou-se que os professores desconhecem a prática pedagógica desenvolvida na escola de D.V., o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem do aluno que, muitas vezes, as professoras encontram dificuldades no cotidiano escolar para lidar com esses alunos.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Prática Pedagógica. Ensino Regular. Ensino Especial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BV – Baixa Visão.

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

CEB- Câmara de Educação Básica.

CP- Conselho Pleno.

CF/88- Constituição Federal de 1988.

DV- Deficientes Visuais.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC- Ministério de Educação e Cultura.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

SAEDE- Sala de Atendimento em Educação Especial.

SURESP - Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	12
2.1 A Educação Especial no Brasil e no Estado de Santa Catarina	14
3 A DEFICIÊNCIA VISUAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
3.1 Diversidade e inclusão	22
4 O PAPEL DA ESCOLA REGULAR FRENTE A INCLUSÃO DOS ALUNOS D.V. 26	
4.1 Recursos humanos, pedagógicos e materiais.....	27
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	31
5.1 Caracterização das envolvidas	32
5.2 Definindo a inclusão	35
5.3 Definindo a Educação Especial	36
5.4 Relação escola regular e escola de D.V.....	37
5.5 Dos recursos para o desenvolvimento da aprendizagem	39
5.6 Ação pedagógica para efetivação do aprendizado	40
5.7 Limitantes para se trabalhar com D.V.	41
5.8 Avaliando a prática do outro	43
5.9 Possibilidades de aprimoramento da prática	44
6 CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS	49
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	53
APÊNDICE A	54
APÊNDICE B	56
ANEXO	58

1 INTRODUÇÃO

Na disciplina de Estágio Supervisionado (5ª fase/2008) do curso de Pedagogia da UNESC, ao realizar a regência na modalidade magistério, foi-nos proposto que trabalhássemos com as educandas um projeto que abordasse o tema “inclusão dos alunos com deficiência visual e auditiva no ensino regular”.

Mais tarde, com as discussões feitas na disciplina de Educação Especial (6ª fase/2008), teve-se a oportunidade de observar a prática de ensino especializado junto a alunos com deficiência visual, momento em que surgiram dúvidas que me instigaram a pesquisar o assunto.

Desde o primeiro momento foi um tema pelo qual me interessei bastante, já que tenho contato direto com a deficiência visual, pois meu pai é deficiente visual.

Este tema no curso de pedagogia da UNESC pouco foi pesquisado. No ano de 2006 foi defendido um TCC intitulado “A Inclusão dos Educandos Cegos no Ensino Regular no Município de Morro da Fumaça - SC”. E no ano de 2008 outro intitulado “A criança com baixa visão e seu aprendizado escolar”.

A mídia e os discursos educacionais passam-nos a visão de que, na prática, a inclusão do deficiente visual ocorre, frequentemente, e com facilidade na rede regular de ensino. Tem-se escrito bastante sobre como acontece a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular e, na teoria, tudo funciona bem, ou seja, é só a escola ter as condições necessárias para receber este aluno que o aprendizado ocorre. Mas, pouco se tem problematizado sobre esta transição, seja como a escola de ensino regular percebe esse processo ou a visão que a escola regular tem da prática pedagógica na escola de D.V. (deficiente visual).

Tendo em vista a importância da inclusão escolar para que pessoas com necessidades educativas especiais¹ conquistem a sua autonomia, surgiu a necessidade de perceber a visão que os professores do ensino regular tem do ensino especial. Com esta pesquisa pretende-se aprofundar esta temática a partir do seguinte problema investigativo: Como os professores dos anos iniciais do ensino regular fundamental avaliam a prática pedagógica desenvolvida na escola de D.V.?

Com este propósito, estar-se-á contribuindo para o aprimoramento da

¹ Sabe-se da discussão acerca do uso do termo necessidade especial, porém utilizar-se-á o mesmo ao longo do trabalho em decorrência da sua frequência na literatura trabalhada.

formação do pedagogo, pois provavelmente, estará se deparando com situações que envolvam alunos oriundos de classes especiais, podendo, assim, administrar a situação da melhor maneira possível.

Portanto, o objetivo geral que subsidiará a resolução da situação-problema em questão será o de analisar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental regular avaliam a prática pedagógica desenvolvida na escola de D.V., de forma a contribuir para o aprimoramento teórico do processo de aprendizado efetivado junto aos D.V.

A fim de operacionalizar o trabalho proposto estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar teoricamente a prática pedagógica da escola de D.V. e as possibilidades de relacionamento a serem construídas entre o professor do ensino regular e o professor de classe especial.
- Verificar como a literatura aborda a questão da inclusão dos educandos D.V. nas salas de ensino fundamental regular.
- Conhecer os alunos que freqüentam a escola de D.V. e que estão inclusos no ensino regular.
- Identificar a escola de ensino regular que os alunos com D.V. frequentam.
- Verificar quem são os professores do ensino regular que trabalham com os alunos que frequentam a escola de D.V.
- Compreender como os professores do ensino regular percebem o trabalho pedagógico realizado nas escolas de D.V.
- Analisar se a percepção que os professores têm sobre a escola de D.V. pode interferir no aprendizado do aluno.

Para a efetivação da pesquisa baseou-se nas seguintes questões norteadoras:

- Como a literatura caracteriza a prática pedagógica desenvolvida na escola de D.V.?
- Como a literatura caracteriza o relacionamento que deve haver entre a escola de D.V. e a escola de ensino fundamental regular?
- Como deve ser o processo de inclusão de alunos com D.V. no ensino regular?
- Como os professores de ensino regular percebem o trabalho

pedagógico realizado nas escolas de D.V.?

- A percepção que os professores tem sobre como a escola de D.V. pode interferir no aprendizado do aluno?

A pesquisa desenvolvida, quanto ao seu caráter, é considerada pura. Segundo Silva e Menezes (2001, apud ACAFE, 2008, p. 8), a pesquisa deste caráter tem como “objetivo gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática imediata”. A abordagem metodológica utilizada é dentro de uma perspectiva qualitativa para possibilitar uma melhor compreensão da problemática proposta, pois, segundo Chizzotti (1998, apud ACAFE, 2008, p. 10), “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] não se restringe a um rol de dados isolados”.

Em função dos objetivos propostos, caracteriza-se o estudo como sendo do tipo exploratório, uma vez que “familiariza o pesquisador com a realidade e o problema, facilitando outros tipos de pesquisa” (ACAFE, 2008, p. 11), e, também, descritiva pois, “procura identificar e explicar as características dos sujeitos ou dos fenômenos da pesquisa, a relação entre as variáveis, empregando técnicas padronizadas como o questionário e a observação sistemática”. (ACAFE, 2008, p. 11).

Efetivou-se a investigação em quatro escolas de ensino regular, sendo três escolas da rede municipal e uma da rede particular de ensino e em uma escola de classe especial de ensino de D.V., totalizando cinco unidades escolares envolvidas na investigação. Coletou-se os dados com um professor da escola privada, três professores da rede municipal de ensino (sendo cada um de uma escola diferente) e com um professor da escola de D.V., totalizando cinco professores envolvidos no estudo. Usou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, donde organizou-se dois roteiros, cada um contendo dez perguntas abertas e uma fechada. Elaborou-se o primeiro roteiro para os professores de classes regulares de ensino e o segundo para o docente da escola de D.V..

Analisou-se os dados coletados qualitativamente sob a luz do referencial teórico, que apresenta a seguinte estrutura: Histórico da Educação Especial, a Deficiência Visual e a Educação Especial e o Papel da Escola Regular Frente à Inclusão dos Alunos D.V.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para se obter uma visão ampla da Educação especial é importante que se volte no tempo para compreender como a pessoa deficiente foi vista ao longo dos anos.

Na Antiguidade as pessoas que possuíam deficiência física, mental e sensorial eram rejeitadas e excluídas do convívio social e da escola. A deficiência por muito tempo foi encarada como um castigo dos deuses e a sociedade via os deficientes como pessoas pecadoras, impuras, indignas, por isso não podiam ser tocadas e, muitas vezes, eram exterminadas (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Isso porque, conforme Santa Catarina (2005a, p. 62),

[...] a preocupação dos homens era descrever o movimento interno de cada coisa. A sociedade movia-se na busca daquilo que considerava perfeição: a arte, a ciência, a técnica da retórica. Portanto, a dedução, o silogismo, o raciocínio perfeito, argumentação sem erros e a forma de expressão sobre qualquer assunto eram fundamentais.

Na Idade Média, com o domínio da Igreja Católica, o Cristianismo estava no seu apogeu, fazendo com que as pessoas com deficiência fossem vistas com compaixão, apesar de ser justificada como consequência de um mal praticado e indispensável para a salvação da alma. Com isso, os deficientes passaram a ser acolhidos em asilos e igrejas, sendo estes lugares fechados e exilados. (BRASIL, 2001a).

Neste período, conforme Santa Catarina (2005a, p. 63),

Os deficientes começam a escapar do abandono e da exposição, passando a ser acolhidos em conventos ou igrejas sob a ambivalência castigo x caridade. Merecem o asilo cujas paredes convenientemente isolam e escondem o incômodo ou inútil.[...].

Na Idade Moderna, com a filosofia Humanista, o homem passa a ser visto como ser racional. A área das ciências evolui e cresce os estudos em torno das deficiências, buscando-se soluções científicas que servem de base para a classificação das mesmas, dando-se lugar a fatalidade hereditária ou congênita em detrimento das explicações de razões divinas. A educação, que até então lhes era

negada, passa por um período de abrangência e redefinições, iniciando-se uma busca pedagógica por processos de ensino viáveis para os portadores de necessidades especiais (DUTRA et al, 2008).

Conforme Santa Catarina (2005a, p. 63)

O homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade. A apologia era o método experimental. Valoriza-se a observação, a testagem, as hipóteses. Encaminham-se esforços para descobrir as leis da natureza relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divinas. [...]

Na Idade Contemporânea, com a expansão dos ideais da Revolução Francesa de igualdade, fraternidade e liberdade, o homem passa a ser visto como um indivíduo que necessita de interações sociais para estabelecer uma linha de pensamento lógico. Com isso, permite-se que preconceitos sejam deixados de lado, crescendo a preocupação em torno da educação dos deficientes, o que favorece o surgimento de oportunidades de ensino e de integração social. (BRASIL, 2001a).

Para Santa Catarina (2005a, p. 63), nesse período

O problema crucial é o próprio homem na sociedade. Não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é trabalho, não é a técnica, mas sim o homem na sociedade o conteúdo central do questionamento deste período.

Com base nesta compreensão, as atitudes para com os portadores de deficiência se modificam nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social até chegar aos dias atuais, em que sua integração se efetiva ou está em vias de se concretizar.

Embora a fase clínico/assistencialista não possa ainda ser considerada como passado, o presente vê crescer e se fortalecer ideais da ética contemporânea: integração e direitos. [...].

Segundo Queiroz (2007) acredita-se que, no Brasil, o marco inicial da educação especial ocorreu, ainda, no período imperial no século XIX, com a criação de duas instituições na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos no ano de 1857 (conhecidos respectivamente na atualidade como Instituto Benjamin Constant-IBC e, Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES). A partir dessas instituições foram criadas muitas outras em prol das necessidades especiais, mas eram de caráter particular. Somente a partir do século XX as pessoas deficientes têm o direito da inclusão no

ambiente escolar e recebem apoio governamental.

Conforme Mazzota (2005) existe dois períodos a serem destacados na história da educação especial no Brasil. O primeiro ocorre entre 1854-1956, que foi um período marcado pelas iniciativas oficiais e particulares isoladas. O segundo período ocorre entre 1957-1993, que foi marcado pela elaboração de políticas públicas para as pessoas deficientes.

Conforme Ferreira e Guimarães (2003, p. 27),

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre as pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de 'deficiência' modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e limitações das pessoas.

Ao longo dos anos, apesar de todas as descobertas e avanços que a ciência e a educação obtiveram, as antigas concepções de deficiência que permearam os períodos históricos, ainda se refletem neste início de milênio. Somos constantemente surpreendidos com as mesmas visões de que é um castigo divino, que é uma doença incurável ou até mesmo possessão de espíritos (BRASIL, 2001a). Muitas pessoas continuam a julgar as pessoas com deficiência como incapazes e, nas escolas, o mesmo, também, acontece, podendo prejudicar o resultado final do trabalho de ensino aprendizagem efetivado nessas instituições.

2.1 A Educação Especial no Brasil e no Estado de Santa Catarina

No Brasil, a partir do século XX, com o intuito de garantir o direito de inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, foram elaboradas normatizações. No ano de 1961, a Lei nº 4.024/61, LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional), garante o direito dos excepcionais se enquadrarem no ensino regular na medida em que for possível, com o intuito de integrá-los à comunidade (DUTRA et al, 2008).

Em Santa Catarina, no ano de 1961, foi criada a divisão de ensino especial da Secretaria de Estado da Educação e uma de suas atribuições seria o

atendimento aos deficientes visuais e aos da áudio comunicação. No ano de 1963, o Governo do Estado de Santa Catarina determinou, sob a luz do Decreto n. 692, o funcionamento do ensino especial em conjunto com a iniciativa privada, onde o Estado seria responsável pelos custos dos serviços e da cedência dos professores. (SANTA CATARINA, 2006).

No dia 6 de maio de 1968 foi criado em Santa Catarina a FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial) devido ao aumento dos serviços de educação especial no Estado. A FCEE inicia seus serviços com o intuito de definir as diretrizes de funcionamento da educação especial em caráter estadual e promover a capacitação dos recursos humanos e a realização de pesquisas e estudos referentes a educação especial. (SANTA CATARINA, 2006).

No ano de 1971, em decorrência da Lei n. 5.692/71, que alterou os propósitos da LDBEN de 1961, ocorre o direcionamento das pessoas com deficiência para classes e escolas especiais sem prever a organização de um sistema de ensino capacitado para atender necessidades educacionais especiais.

Conforme o Decreto n. 72.425, de 3 de Julho de 1973, foi criado no MEC (Ministério de Educação e Cultura) o CENESP (Centro de Educação Nacional Especial), órgão responsável de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais no território nacional.

Entretanto, conforme Dutra et al (2008, p.10),

Nesse período não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

Em 1977 a FCEE, em parceria com a CENESP, criou um projeto piloto com o intuito de implantar classes especiais dentro do ensino regular. Este projeto foi aprovado posteriormente pelo Conselho Estadual de Educação e, em 1979, foi criado o SURESP (Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial), com o propósito de descentralizar e dinamizar as atividades da educação especial por todo o Estado. (SANTA CATARINA, 2006).

A Lei n. 7044, de 1982, alterou a redação da Lei n. 5.692/71, redefinindo o objetivo geral dos ensinos de 1º e 2º graus, passando a ser o de preparar os

estudantes para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de suas potencialidades, seja eles comuns ou com necessidades educacionais especiais, assegurando aos deficientes físicos e mentais um tratamento especial.

Em 1987, no Estado de Santa Catarina, por meio da secretaria estadual da educação, foi identificado que havia um número significativo de crianças com necessidades especiais em idade escolar fora da escola, o que resultou num plano estratégico para ser executado nos próximos 4 anos. Esse plano tinha por finalidade garantir a matrícula para essas crianças na rede escolar regular. (SANTA CATARINA, 2006).

No ano de 1988, em decorrência da CF/88 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), são sugeridas modificações estruturais, tanto para as unidades de ensino regular, quanto para as de ensino especial do país, uma vez que essa Carta Magna prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos e abomina qualquer tipo de discriminação, seja ela por raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma, além de estender o direito à escola fundamental para todos e o acesso aos níveis mais elevados conforme a capacidade de cada um.

Em decorrência da CF/88, em 1989, surge a Lei n. 7.853, que considera crime recusar, extinguir, adiar, suspender ou cancelar a matrícula de estudantes com deficiência, em qualquer nível de ensino, seja ela pública ou privada. O infrator será penalizado judicialmente, podendo a pena variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

Em 1990, no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os direitos de acesso dos deficientes são reafirmados ao prescrever o direito à igualdade para todos, sem distinção, o respeito dos educadores para com os educando e o atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino.

No ano de 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), divulga a Declaração de Salamanca, embora o texto não tenha efeito de lei teve uma grande repercussão ao estabelecer diretrizes educacionais internacionais.

Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial. (BRASIL, 2000a).

A atual LDBEN, Lei n. 9.394, de 1996, estabelece diretrizes e bases para a educação nacional inclusive para a educação especial. Conforme Dutra et al (2008, p. 8).

[...]no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a 'possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado' (art. 24, inciso V) e [...] 'oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames' (art.37).

Em Santa Catarina, neste mesmo ano de 1996, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu a Resolução nº 01, que fixou as normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino e, no ano de 1998, foram publicados os cadernos da Proposta Curricular que definem a concepção sócio-histórica de educação como base para o sistema educacional catarinense, reforçando e ampliando o direito à educação especial expresso na LDBEN de 1996. (SANTA CATARINA, 2006).

No de 2000, surgiram duas leis importantes para indivíduos com necessidades especiais, a Lei n. 10.048, de 8 de novembro, que garante o atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos, e a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro, que estabelece normas de acessibilidade física e define como barreiras e obstáculos tudo que interfira na recepção ou expressão de mensagens de meios de comunicação, sejam eles de massa ou não.

A resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de fevereiro de 2001, determina que compete a escola matricular e oferecer todas as condições necessárias aos alunos com necessidades educacionais especiais para garantir-lhes um ensino com qualidade. Ainda define que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser dentro de uma classe regular de ensino em qualquer etapa da educação básica.

Conforme Dutra et al (2008, p.11).

As diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva

na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

A Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, estabelecendo os objetivos e as metas para os sistemas de ensino, apresenta um diagnóstico negativo ao se referir sobre a formação docente especializada, a acessibilidade física, o atendimento educacional especializado e a matrícula de alunos com deficiência em classes de ensino regular, o que deixa claro que ainda há muito o que fazer em termos de educação especial na realidade brasileira.

O Decreto n. 3.956, de 2001, ao fazer a interpretação da LDBEN, deixa claro que deve haver tratamento igualitário para os deficientes, pois o ensino fundamental é um direito humano e privar as pessoas em idade escolar de frequentá-lo, mantendo-as apenas em classes ou escolas especiais, fere a Constituição do Brasil de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994.

A Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, prevê que as instituições de ensino superior, ao organizar seu currículo, formem professores capacitados para atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse mesmo ano surgem orientações para trabalhar com o sistema Braille de escrita para os cegos, conforme Dutra et al (2008, p. 11):

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2004, o Ministério Público Federal edita um documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com o objetivo de divulgar as diretrizes e os conceitos de inclusão, reafirmando os direitos e os benefícios da inclusão (DUTRA, 2008).

A Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004, estabeleceu o programa de complementação ao atendimento educacional especializado para as pessoas portadoras de deficiência. No mesmo ano, o Decreto n. 5.296, fortaleceu os princípios de inclusão e regulamentou as Leis n. 10.048/00 e 10.098/00, garantindo às pessoas com deficiência um atendimento especializado que prime pelo

desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

No ano de 2007 foi lançado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e, como complemento do PDE, foi publicado o Decreto n. 6.094, buscando fortalecer o compromisso de todos pela educação e garantir o atendimento e o direito dos alunos com deficiência (DUTRA, 2008).

Percebe-se, portanto, que, atualmente, discussões tem sido realizadas e leis e documentos tem sido redigidos em prol da educação especial com vistas à inclusão escolar.

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e de todo o tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2007 p. 27).

Dessa forma, o desafio das escolas e dos professores do ensino regular torna-se ainda mais difícil quando o assunto é inclusão, pois o sistema exige que todos estejam empenhados em uma mesma perspectiva de ensino, perspectiva essa que permita acolher e fornecer todas as condições necessárias para garantir o pleno desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos.

3 A DEFICIÊNCIA VISUAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A visão é um dos sentidos mais importantes, pois ela nos permite ter o contato com o mundo exterior e relacioná-lo com o aprendizado. Segundo Sá; Campos; Silva (2007, p. 15), é “o elo de ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado”.

A criança vidente, desde muito cedo, estabelece uma relação de comunicação visual com o mundo a sua volta. Quando a visão não consegue desenvolver a sua função, os outros sentidos são aguçados. “As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações”. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15)

A deficiência visual, segundo Gil (2000), não se reduz apenas a pessoas cegas, mas envolve, também, os que tem B.V. (Baixa Visão), que quer dizer visão subnormal. O Decreto n. 5.296, do ano de 2004, define as deficiências visuais como

Cegueira - a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; [...].

A cegueira envolve pessoas que não enxergam nada, não percebem nenhum resíduo de luz, tem a visão completamente comprometida, seja o problema identificado em um ou nos dois globos oculares. As pessoas com cegueira apenas em um dos olhos podem aprender normalmente, desde que o outro globo ocular não esteja comprometido. Entretanto, para Santa Catarina (2006) “cegueira: é a perda total ou o resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita”.

Conforme Sá; Campos; Silva (2007, p. 15)

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento

(cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

Já, as pessoas com B.V., segundo Gil (2000), são as que possuem resíduos de visão. Estas distinguem apenas vultos, a claridade ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída e restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo.

Segundo (SANTA CATARINA, 2006, p. 24),

Baixa Visão: é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. A pessoa com baixa visão possui resíduos visuais em grau que lhe permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

Para o Brasil (2001a, p. 33), a B.V.

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo.

A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

O professor especializado, ao desenvolver a sua prática pedagógica junto aos alunos com B.V., deve conhecer a tabela clínica que define os graus de visão e as dificuldades de se trabalhar com cada nível. É importante que se tenha conhecimento desta tabela para que os recursos sejam adaptados ao grau de visão de cada aluno para que permita ao professor garantir um ensino significativo. Segundo Brasil (2001a, p. 34)

A classificação clínica de baixa visão proposta pela Dra. Fonda G. (1961) [...] estabelece:

Grupo I – Percepção luminosa a 1/200 – Difícil utilização da visão residual.

Grupo II – Visão de 2/200 a 4/200 – Difícil adaptação de recursos ópticos específicos.

Grupo III – Visão de 5/200 a 20/300 – O indivíduo pode adaptar-se, dependendo da necessidade, a auxílios para perto ou longe.

Grupo IV – Visão de 20/250 a 20/600 os auxílios ópticos podem produzir melhor efeito e bom resultado para perto e longe.

O índice de acuidade representado nos números fracionários 6/18 e 20/70 (por exemplo) significa que o indivíduo vê, a uma distância de 6m ou 20 pés, o que uma pessoa, de visão normal, veria à distância de 18m ou 70 pés.

Até pouco tempo, conforme Gil (2000), as pessoas que possuíam B.V. eram consideradas cegas e aprendiam o Braille, mas, com o avanço tecnológico, outros recursos são utilizados hoje em dia para possibilitar o uso visão.

A educação especial não se constitui em um nível de ensino, mas sim, em uma modalidade e, com esta clareza, deve-se trabalhar dentro de uma perspectiva de ensino que contemple as duas classes tanto a especial quanto a regular. A criança com deficiência visual deve frequentar as duas modalidades, pois a educação especial não substitui o ensino regular. Conforme a CF/88 é dever do Estado garantir o atendimento especializado dentro da rede regular de ensino e cabe aos responsáveis pelo educando garantir a sua participação no ensino regular. Conforme Mazzota (1993, p. 21), a educação especial é:

O conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

O Brasil (2001a) define como instituições de ensino especializado

[...] as escolas com profissionais qualificados que adotam currículos adaptados ou diferenciados, programas e procedimentos metodológicos específicos, bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses alunos.

A participação do aluno com deficiência visual, assim como as outras deficiências, exige um envolvimento mútuo da escola regular e especial, pois a educação básica é um direito garantido constitucionalmente e cabe à escola se adequar para atender a necessidades educacionais necessárias.

3.1 Diversidade e inclusão

Falar de diversidade cultural é falar de um tema bastante recente, que tem como objetivo tratar as diversas culturas que temos no contexto escolar. É na escola que se devem eliminar os preconceitos, pois este é o lugar em que todos

devem ter os mesmos direitos e oportunidades.

Aprender não difere somente do contexto biológico, mas também, do meio em que vive cada um. Cada etnia envolve uma cultura que traz consigo diferentes saberes. (PAIM; FRIGÉRIO, 2010).

Diversidade tem como significado, variedade, diferença e multiplicidade, porém é mais do que isto, pois diversidade se constrói no contexto social, assim, fazendo parte do ser humano. (GOMES, 2007).

Faz-se presente na diversidade, o desenvolvimento biológico e também o cultural da humanidade, fazendo-se presente nas ações do sujeito práticas com valores, saberes, representações do mundo, experiências sociais e de aprendizagem. (GOMES, 2007).

Diversidade não se trata somente de cor, sexo e raça, mas também, das etnias culturais, cada povo tem sua cultura a qual exerce influência na construção social do ser humano, segundo Nogueira (2008, p. 2)

Falar sobre diversidade não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o "outro". Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são os jogos de poder estabelecido por ela.

A diversidade está interligada ao multiculturalismo, ou seja, diversas culturas inseridas numa só, respeitando suas diferenças e aprendendo a conviver com elas.

Por ser importante, deve-se trabalhar a diversidade na escola, pois discutir as diferenças dos alunos é a melhor maneira de mudar a realidade brasileira quanto à pluralidade cultural. (BRASIL, 1997).

A escola, na atualidade, assume um papel importante e transformador. Além de promover o ensino, deve trabalhar dentro de uma perspectiva de educação inclusiva. Os professores têm que educar e desenvolver habilidades que possibilitem aos alunos estarem observando, analisando, compreendendo e posteriormente tornando-se cidadãos críticos.

Incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo de que, efetivamente necessita. Incluir significa ouvir e responde aquilo que um outro pede pela sua própria voz. (TUNES; BARTHOLO, 2006 apud SANTOS, 2007)

A inclusão não se refere apenas as pessoas consideradas deficientes, segue o princípio da educação para todos. De fato, é muito mais que estar no mesmo espaço, é trocar, experimentar, socializar-se. É ser respeitado nas suas diferenças e não ter de se submeter a uma cultura, a uma forma estranha de aprender, a uma língua que não é sua, podendo, ao mesmo tempo, sentir-se parte de um grupo, identificando-se com ele. (MANTOAN, 2007).

O processo de inclusão escolar é possível mediante exercício da independência e da autonomia da criança com deficiência visual. A inclusão não é simplesmente aproximação física, estar junto, mas a possibilidade de comunicação-ação-participação. Há integração quando há interação, quando existe troca pelo conversar, pelo brincar ou pelo compreender. (BRASIL, 2001a, p. 171).

A educação inclusiva, no panorama educacional brasileiro, lentamente está sendo inserida quanto as suas determinações legais. Os educandos com necessidades educacionais especiais, que antes eram invisíveis, tornaram-se um problema para muitos profissionais da educação. Isso porque terão que se adequar às mudanças, oferecendo todos os recursos necessários, com vistas a melhoria da qualidade da educação, na qual todos sejam incluídos. (OLIVEIRA, 2007).

Segundo Santos (2007, p. 157),

A inclusão é um processo dinâmico, envolvente, participativo, educativo e profundamente social. Por meio dela, aprendemos a viver juntos uns com os outros nas nossas diferenças, nos enriquecendo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo valores mais humanos de respeito e aceitação do outro.

Os professores comprometidos com a inclusão dos alunos com deficiência visual devem estar empenhados em promover a sua independência e fazer com que eles e os colegas se aceitem de forma natural, sem discriminações e ajudando a superar suas limitações. Pois, como qualquer outra criança vidente, se sente insegura e amedontrada ao se deparar com a nova realidade, no caso deles não é diferente. (BRASIL, 2001b).

O princípio fundamental da escola ou do ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos – independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula. (FREITAS, 2006, p. 167).

O cotidiano escolar é um espaço de contradições sociais, porque nele estão inseridas pessoas com experiências únicas, individuais, integrantes de um determinado espaço cultural, com diferenças orgânicas, comportamentais e divergências de idéia, em que cada ser se constitui de modo particular. Nesta perspectiva, a escola deve oportunizar a apropriação do conhecimento, respeitando as individualidades de cada aluno, mas em um espaço que é coletivo.

4 O PAPEL DA ESCOLA REGULAR FRENTE A INCLUSÃO DOS ALUNOS D.V.

A educação especial é uma modalidade de ensino que se encarrega de atender as pessoas com necessidades educacionais especiais para que consigam acompanhar o grupo no qual estão inseridos, sanando dificuldades e, ao mesmo tempo, complementando e ocupando as potencialidades excedentes de outros. Portanto, a educação especial tem por finalidade complementar a educação regular e não substituí-la.

A escola, preocupada em oferecer um ensino de qualidade a todos, deve favorecer aos alunos, condições de destacar a importância das diversidades sociais e culturais. As diferenças devem ser encaradas como oportunidades de novos saberes, pois todos devem ser incluídos numa mesma perspectiva de ensino dentro de um processo que não é excludente em aspecto algum.

A inclusão do aluno com deficiência visual, na atualidade, está sendo muito repensada pelos profissionais da educação, que, antigamente, pensavam apenas no diagnóstico e na reabilitação dos aspectos físicos da deficiência. Hoje, os educadores devem ter suas preocupações voltadas ao desenvolvimento pleno da criança, na integridade do ser humano. Conforme Brasil (2001b) a deficiência visual

causa um grande impacto no ambiente escolar desperta a curiosidade, inquietação e o interesse, é tratada com pouca naturalidade e espontaneidade por parte de alguns professores que não sabem como lidar com a situação.

A educação regular, conforme a LDBEN, é dever da família e do Estado e tem por inspiração os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana. Sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a educação especial é uma modalidade de ensino oferecida, preferencialmente, dentro da rede regular de ensino, que tem por finalidade atender aos educandos com necessidades educacionais especiais.

A oferta de educação especial é um dever constitucional do Estado que deve ser contemplado ao indivíduo desde o seu nascimento ou do surgimento da dificuldade. Somente quando não for possível a integração nas classes comuns de

ensino regular é que os educandos serão atendidos exclusivamente em classes, escolas ou serviços especializados, mas sempre procurando atender e fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento integral do indivíduo e sua possível integração no sistema regular de ensino.

Conforme a LDBEN (1996), em seu art. 59, inciso IV, é dever do Estado assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais a

educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Os docentes do ensino regular devem estar preparados para lidar com situações que envolvam a inclusão de alunos com deficiência, estando aptos a adequar a sua prática pedagógica às condições e limitações do aluno, oferecendo-lhes oportunidades para entrar em contato com novos objetos, pessoas e situações, facilitando seu processo de aprendizagem. Entretanto, muitas vezes, o professor acaba super protegendo o aluno, e é necessário permitir que o mesmo se desenvolva e tenha sua própria autonomia.

Os professores do ensino regular e especial têm necessidades de rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas, de modo que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças, sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos. [...]. (MANTOAN, 2006, p. 95).

Não é cabível, portanto, os educadores não se sintirem comprometidos devidamente com a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a favorecer a inclusão durante e após a sua formação, pois todos têm o direito de ser e de exercer a plena cidadania frente ao Estado e à sociedade de modo geral.

4.1 Recursos humanos, pedagógicos e materiais

Na aprendizagem o professor assume o papel de mediador do

conhecimento, ou seja, o de estar atento ao que as crianças fazem e mostram, pois o educando é sujeito de sua própria história e ambos reconstruem juntos os saberes produzidos historicamente. Com o aluno deficiente não pode ser diferente. O professor deve estabelecer uma relação de respeito e confiança com esse aluno, sendo importante que o mesmo esteja ciente de seu envolvimento na aprendizagem.

Os docentes que atuam em classes regulares com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais têm seus perfis definidos na Resolução CNE/CEB n. 2, de fevereiro de 2001: são considerados professores capacitados aqueles que obtiveram a inclusão de matérias em torno da educação especial adequados ao aprendizado que lhes permitam perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica; avaliar continuamente e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Os professores especializados devem comprovar formação em cursos de licenciatura em educação especial, complementação da graduação ou pós graduação. A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, define, ainda, que os professores especializados são:

aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, o professor capacitado é aquele que exerce o magistério e que teve algum estudo específico na área da educação especial, enquanto o professor especializado, que trabalha junto à educação especial, deve ter formação específica e com conhecimento suficiente para poder saber como lidar frente às diversas situações do dia a dia profissional.

Fonseca (1987, p. 99) diz que

O Professor da Educação Especial tem como funções [...]: sessões de informação e formação de outros professores; orientação e observação; intervenção pedagógica com crianças deficientes; responsabilidade de casos e de pequenos grupos; projetos experimentais; planificação de ações de investigação precoce, etc.

Para a inclusão ocorrer de fato é necessário que toda a estrutura da escola e os processos de ensino e de avaliação sejam reestruturados com o intuito de fornecer as melhores condições de ensino aprendizagem, beneficiando o desenvolvimento não somente dos alunos com deficiência visual, mas de todos que precisem de uma atenção diferenciada para que possam aprender.

A presença de uma deficiência, de uma dificuldade ou de uma desordem, qualquer que seja a sua severidade, não deve alterar a necessidade de respeito à dignidade e valorização humana daqueles que apresentam alguma 'deficiência'. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 76).

Visando uma educação sem barreiras para o conhecimento, devem ser oferecidos muitos recursos aos deficientes visuais, como gravadores, aparelho de som, jogos táteis e a sala de recursos. A sala de recursos é um atendimento oferecido dentro das escolas de educação infantil e ensino fundamental em horário oposto ao ensino regular e, no caso dos deficientes visuais, o serviço é oferecido em sessões individuais e até mesmo coletivas. Esse serviço tem por finalidade permitir que os alunos se apropriem e produzam conhecimentos científicos através de metodologias e recursos pedagógicos específicos a sua deficiência. (SANTA CATARINA, 2005b)

Para o ensino aprendizagem de crianças com d.v. são utilizados recursos ópticos e não ópticos. A escolha destes, varia de acordo com a faixa etária, as necessidades específicas, a individualidade de cada um, as preferências e os interesses e habilidades que irão determinar as modalidades de adaptações e as atividades adequadas para atender a sua especificidade. Este trabalho envolve não somente a pedagoga e o docente especializado para dar orientação e mobilidade ao educando, mas todos que se tornarem indispensáveis neste processo (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Os recursos ou auxílios ópticos “são lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, com o objetivo de magnificar a imagem da retina”. [...] (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 19).

Estes recursos são utilizados somente com prescrição médica e é importante frisar que nem todos os B.V. beneficiam do uso destes recursos, pois dependendo da acuidade, são utilizados recursos não ópticos, que auxiliarão o educando em seu desenvolvimento. (GIL, 2000).

Conforme Sá; Campos; Silva (2007) os recursos não ópticos são:

Tipos ampliados: ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros.

Acetato amarelo: diminui a incidência de claridade sobre o papel.

Plano inclinado: carteira adaptada, com a mesa inclinada para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.

Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópios (guia de leitura), gravadores.

Softwares com magnificadores de tela e Programas com síntese de voz.

Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz em sala de aula ou em ambientes externos.

Circuito fechado de televisão -- CCTV: aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.

Conforme Sá; Campos; Silva (2007) para o professor trabalhar em sala de aula é importante levar em consideração algumas recomendações úteis para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno D.V., adaptando o seu trabalho de acordo com a condição visual do aluno e, ao escrever no quadro, deve tomar cuidado com o espaçamento entre as letras e palavras; estimular o uso constante dos óculos nos casos em que é necessário; ter a certeza de que o aluno enxerga as palavras e ilustrações mostradas e utilizadas em sala de aula; explicar de forma oral as tarefas a serem realizadas; conceder um tempo maior para o término das atividades propostas, principalmente, quando houver indicação de telescópio; analisar a qualidade do material utilizado pelo aluno. Para evitar que a claridade interfira de forma negativa no desenvolvimento do aluno é importante que a sala de aula não tenha iluminação excessiva, a utilização de papel fosco e a diminuição da claridade diretamente aos olhos do aluno, o posicionamento da carteira na frente do quadro evitando os reflexos e a formação de sombra por parte do corpo do aluno.

A escola, os professores, assim como a sociedade num geral, devem encarar a inclusão com seriedade, se assim for, haverá uma melhora na qualidade da educação. Com este propósito as diferenças serão reduzidas e as pessoas aprenderiam a conviver em sociedade respeitando suas diferenças por meio de uma educação inclusiva.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Realizou-se a pesquisa no primeiro semestre de 2010, tendo como campo de pesquisa o município de Criciúma, que está entre os dez maiores do Estado de Santa Catarina em termos populacionais e de produção econômica.

Criciúma é um município que tem sua economia baseada na cerâmica, no vestuário, na metal-mecânica e no plástico. Sua população é em torno de 188.557 habitantes, segundo estimativa do IBGE para 2010.

Optou-se inicialmente por trabalhar com os D.V., mas, ao visitar a escola de educação especial para D.V., percebeu-se que o número de deficientes visuais com cegueira eram insuficientes para dar fidedignidade a elaboração da pesquisa, motivo pelo qual se escolheu os B.V. por permitir número considerável de envolvidos.

Em função da origem escolar dos alunos B.V., realizou-se a coleta de dados em três escolas da rede municipal e uma da particular. Procurou-se não optar por apenas uma rede de ensino para aumentar a população de docentes envolvidos na pesquisa.

Para complementar a análise dos dados decidiu-se por realizar uma entrevista semi estruturada, também, com a regente da escola especial, a fim de confrontar os dados coletados.

As três escolas municipais de ensino regular estão situadas em bairros residenciais e a escola privada no centro da cidade. O atendimento educacional especializado ocorre em uma escola que, também, pertence à rede de ensino municipal e fica situada num bairro comercial, porém é a classe de D.V. o foco de pesquisa nessa instituição.

Para a coleta de dados, utilizou-se dois roteiros de entrevista semi-estruturada, um para os professores do ensino regular (apêndice A) e outro direcionado ao professor da escola de D.V. (apêndice B). As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido com onze questões cada, porém poder-se-ia fazer perguntas de complementações para melhor esclarecimento do assunto. De acordo com Triviños (1987, p. 146):

a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao

tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

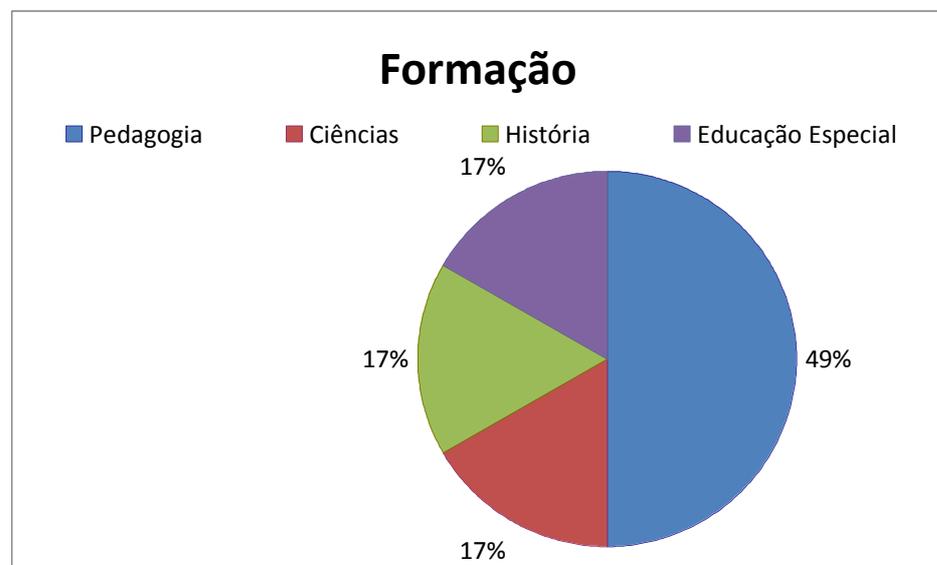
Optou-se pela entrevista semi estruturada para se ter um equilíbrio de todos os dados necessários a fim de possibilitar um parâmetro mais fidedigno de análise. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Entrevistou-se um total de cinco professores, sendo quatro regentes de classe de ensino regular e um regente de classe especial de D.V..

Os dados coletados foram tabulados para proceder-se a análise de conteúdo a luz do referencial teórico. Para garantir o sigilo dos respondentes, se adotou como nomenclatura para referir-se a professora de Educação Especial a sigla AE, para a professora do ensino regular da rede privada a sigla BP e, para as professoras do ensino regular da rede municipal as siglas CR, DR e ER.

5.1 Caracterização das envolvidas²

Primeiramente questionou-se as professoras quanto a sua formação, possibilitando o seguinte gráfico:



Fonte: dados coletados na pela autora no 1º semestre de 2010

Figura 1 - Formação

²Durante o decorrer do trabalho será trabalhado tudo na linguagem feminina, uma vez que todas as participantes da coleta de dados são do sexo feminino.

A professora AE é formada em Pedagogia e Educação Especial. A professora BP é formada em Ciências e a CR e DR são formadas em Pedagogia, a professora ER é formada em História. Todas exceto a professora A atuam nas series iniciais do ensino regular e, portanto, duas apresentam uma formação pouco adequada para a área em que atuam.

Quando questionadas se tinham alguma especialização, algumas não sabiam diferenciar especialização de cursos de capacitação. A professora AE respondeu de forma confusa que tinha especialização, mas não soube dizer em que “pós-graduada é... educação especial não tem das escolas públicas, dentro da educação especial...”

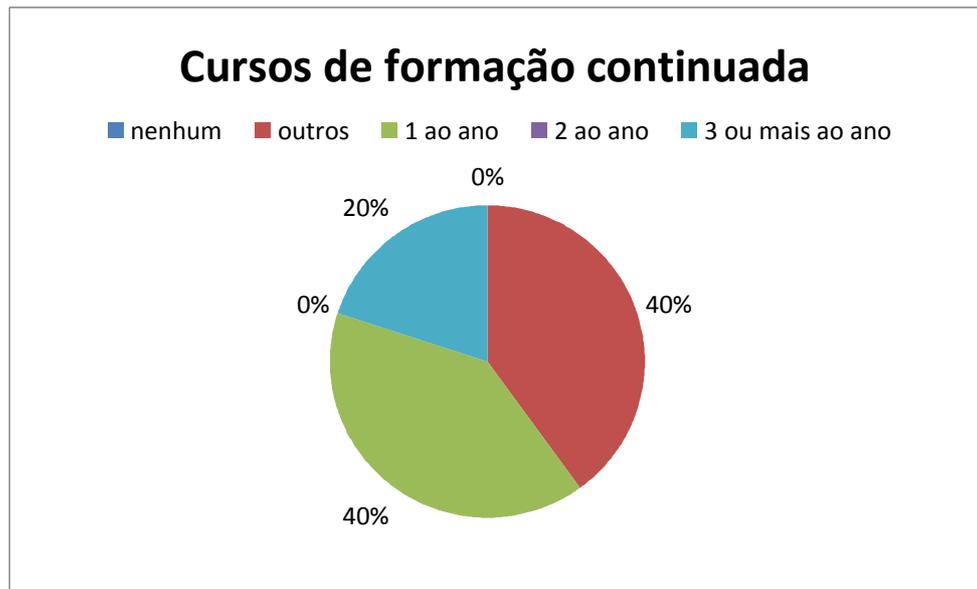
A professora BP respondeu que sempre faz cursos voltados para atender crianças com necessidades educacionais especiais. A professora CR afirmou ter especialização em metodologia das series iniciais da educação infantil. A professora DR, também, respondeu de forma confusa e não se lembrou do nome da especialização que fez, afirmando “Eu fiz em aquela interdisciplinar”. A professora ER respondeu prontamente que tinha especialização sim e que havia feito pela Prefeitura de Criciúma um curso de 180 horas em educação especial.

Quanto aos cursos de especialização cabe indagar que contribuição estes cursos tiveram para a docência das mesmas se não sabem identificar a sua formação e nem diferenciar curso de formação continuada de curso de especialização?

No que se refere ao tempo de serviço das investigadas, a professora AE atua na área da educação há 13 anos, a BP 20 anos, a professora CR 18 anos, a professora DR 15 anos e a professora ER 9 anos.

O tempo de serviço no magistério das professoras entrevistadas, por ser entre 13 e 20 anos, é bastante significativo e dá mais confiabilidade à pesquisa, pois possibilita uma visão próxima da realidade já que as entrevistadas fazem comparações com práticas anteriores, o que resulta em uma análise mais precisa dos dados coletados, contrabalançando a imprecisão das respostas envolvendo cursos de especialização.

Na continuidade da entrevista, as professoras foram indagadas sobre a realização de cursos de formação continuada para verificar se estão em constante movimento de atualização técnico científica para exercício da profissão, obteve-se o gráfico a seguir:



Fonte: dados coletados na pela autora no 1º semestre de 2010

Figura 2 – Formação continuada

A professora AE afirma fazer um curso ao ano, a professora BP afirma não ter uma media exata de cursos ao ano e este ano, por exemplo, até o presente momento da entrevista, havia feito dois cursos. A CR afirma fazer mais de três e, ainda, complementa dizendo “porque a gente tem que está sempre se aperfeiçoando, ta!. De qualquer jeito tu, o professor é assim, a é uma área mesmo que é a gente tem que tá todo ano, todo ano procurando novas coisas, novas leituras, né”

A DR costuma participar de todos os que são oferecidos, mas que neste ano e no ano passado não havia participado de nenhum, pois, estava afastada por motivo de doença. A ER responde que “geralmente um ao ano, a minha pós graduação é educação especial”, neste momento afirma ter pós graduação em educação especial, quando questionada se tinha especialização não soube diferenciá-la de curso de formação continuada.

As professoras entrevistadas fazem em média um curso de atualização por ano ou nenhum, o que pode vir a ser prejudicial para o desenvolvimento da função docente, pois, essa requer aperfeiçoamento constante devido à dinamicidade com que se apresentam as teorias educacionais na modernidade. Entretanto, não pode-se afirmar que estejam desatualizadas, pois podem ler e manter-se informadas da evolução teórica por outros meios, como periódicos, revistas e internet.

5.2 Definindo a inclusão

A professora AE afirma que a inclusão acontece em vários lugares não só na escola, mas em todos locais em que a pessoa com deficiência estará em contato com a sociedade. Acredita que a inclusão, ainda, está em processo de aceitação, tanto da sociedade quanto da pessoa com deficiência, muitas vezes, não se aceita e procura aproveitar da situação e faz-se de incapaz.

Para a professora BP inclusão é justamente o que fazem na escola onde a mesma trabalha. Incluem as crianças sem elas percebiam ser diferentes uma das outras.

Para a professora CR é incluir na sociedade as pessoas que antigamente eram excluídas. Mas relata que a mesma, nos dias de hoje, acontece de forma mascarada, pois as escolas não estão preparadas para receber e atender todas as deficiências e acredita que a inclusão está ocorrendo de forma processual. E ainda ressalta que inclusão seria acolher essas pessoas.

Para a professora DR é incluir os alunos com necessidades especiais na escola regular com os outros alunos. E finalmente, para a professora ER é trazer os alunos com necessidades especiais para dentro do ensino fundamental e integrar eles no dia a dia, antes havia uma escola somente para atendê-los e hoje em dia eles estão vindo para dentro do ensino regular conviver com as outras crianças ditas “normais”.

Todas as entrevistadas definem inclusão como “permitir, fazer parte de”, integrar na sociedade ou na escola. Duas entrevistadas citam a inclusão em um campo mais abrangente, o social, enquanto as demais se restringem ao espaço escolar. Porém, fica evidente uma perspectiva negativa da inclusão, como evidenciado na fala da entrevistada AE quando diz que eles “se fazem de incapaz” e na fala da entrevistada CR que diz que ocorre de forma mascarada, ou a entrevistada ER que demarca diferenciação entre os especiais e os “normais”.

Pode-se, ainda, reforçar o conceito de inclusão das professoras é bastante restrito, pois se referem apenas as pessoas com necessidades educacionais especiais, esquecendo-se dos alunos com distorção série idade e de todos os demais grupos sociais excluídos de nossa sociedade, como os negros e os homossexuais.

Questiona-se, também, que contribuições estão tendo os cursos de formação inicial e continuada, bem como a gestão das unidades escolares para trabalhar os preconceitos e auxiliar na elaboração de uma sociedade realmente igualitária.

5.3 Definindo a Educação Especial

Quando as entrevistadas foram questionadas sobre o que era Educação Especial, a professora AE não soube responder, então lhe foi perguntado o que lhe vinha em mente quando ouvia falar em educação especial, respondendo que é um lugar em que os professores e os profissionais da área da educação estão aptos para receber os alunos com algum tipo de deficiência. É uma escola na qual eles recebem alunos com algum tipo de deficiência, para se trabalhar a sua aprendizagem, o seu comportamento, as suas habilidades, suas potencialidades, as suas limitações.

Para a professora BP a educação especial visa sanar a dificuldade que uma criança tenha na aprendizagem, isto é uma Educação Especial. Para a professora CR a educação especial é uma educação voltada às pessoas com alguma deficiência, é atendimento especializado mais de perto. E, ainda, ressalta que “seria a APAE, que são os órgãos da APAE. Que daí eles tem menos alunos né, e a professora pode dar mais atenção, então é uma atenção mais especializada, mais perto né, da criança”.

A professora DR, também, não soube responder de imediato e, posteriormente, responde que são as escolas que tem profissionais especializados para estar trabalhando com alunos especiais.

A professora ER não define educação especial e, sim, inclusão ao afirmar que “Vamos supor eu tô me acostumando à inclusão aos pouquinhos está acontecendo, mas no começo foi meio complicado porque a gente pegava o aluno e não sabia o que fazer com aquele aluno”.

Segundo o referencial teórico que orienta este estudo, a educação especial é um conjunto de recursos adequados para atender e suplementar as limitações de certas necessidades, dando suporte e o apoio necessário e, em alguns

casos, até mesmo a substituição. (MAZZOTA,1993).

A LDBEN nos diz que

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nesse sentido, as professoras BP e DR conseguiram apresentar um conceito que se aproxima do atendimento acadêmico e normativo do que seja educação especial, enquanto as demais a confundem com o processo de inclusão ou ficam restritas a uma visão de que a educação especial é destinada somente aos deficientes, excluindo todos os alunos com dificuldade de aprendizagem, hiperatividade e múltipla repetência, dentre outros aspectos.

As professoras AE e CR situam a educação especial como àquela destinada apenas para pessoas deficientes. Entretanto, a educação especial é voltada para pessoas que apresentem alguma dificuldade de ensino aprendizagem.

A professora ER foge completamente do conceito, confundindo-o com a inclusão.

Uma vez que as professoras não conseguem definir com clareza e abrangência a educação especial, pode-se questionar como é que realizam seu trabalho pedagógico de forma a contemplar plenamente seus alunos B.V.? Ou estarão apenas reproduzindo ações pedagógicas convencionais que não contribuem para o processo de inclusão pedagógica dos B.V.?

5.4 Relação escola regular e escola de D.V.

Quando questionados sobre a relação dos professores do ensino regular e da Educação Especial e vice versa, a professora AE afirmou que tem acesso aos conteúdos quando vai até as escolas regulares fazer assessoria, afirma que as sextas feiras são destinadas para fazer visitas e ver como está sendo o trabalho

realizado nas escolas com os alunos D.V. e dará as orientações necessárias de acordo com a idade para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Afirma que só tem acesso aos conteúdos quando visita as escolas, pois as professoras do ensino regular não a procuram. E ressalta ter visitado todas as escolas regulares envolvidas.

A professora BP afirma que a professora AE, faz visitas na escola regularmente e são agendadas, e ao visitar assiste uma aula e após trocam informações sobre o que está ocorrendo na aprendizagem do aluno e trocam, também, os conteúdos para que possam ser acompanhados pela escola especial.

A professora CR respondeu que, quanto a este ano, ainda não pode comentar nada e afirma que a professora AE, não visitou a escola e, por isso, não houve trocas. Mas, que se informou e, nos outros anos, isso ocorria.

A professora DR diz que:

É, nos recebemos a visita do professor né, eles dão alguma orientação, mas não é o suficiente, para nós professores do ensino regular, eu pelo menos. Pra mim, falando de mim, eu acho que é, não é suficiente, principalmente, porque eu não fui preparada pra trabalhar com alunos especiais né, e ai assim a gente foi pega assim, bem de sur..., não é de surpresa porque a gente já sabia que isso ia acontecer, mas bem despreparada.

A professora ER disse que agora, no começo deste ano, a professora AE, ainda, não apareceu, mas que nos outros anos ela costuma vir de uma a duas vezes no ano.

A entrevistada AE afirma ter as sextas feiras disponíveis para fazer assessoria nas escolas de ensino regular e que visitou todas, mas, posteriormente quando interrogada vem a se contradizer na sua própria fala,

[...] Quando as aulas começam a gente não ta indo em seguida frequentar, porque a gente precisa de todo um, uns documentos pra ti mandar pro FDER, pra poder carregar o cartão e para pode vir o cartão pra gente ganhar o transporte, pra se deslocar até a escola onde esses alunos estudam, enquanto não ocorrer isso, não tem, o FDER não libera, não podemos também fazer a acessória. Porque a gente também ganha para trabalhar, a gente gosta do que faz, mas também a gente não pode tirar do nosso bolso também, pra gente ta trabalhando fora em outras regiões, pra ta atendendo esses alunos que é uma coisa que a gente tem direito a estar recebendo por mês não tem. Então todos os documentos estão todos ali com a secretaria, ate hoje ela ia levar na GERED para dar encaminhamento.

As entrevistadas BP e DR afirmam receber visitas e ter trocas frequentemente, e a entrevistada DR ressalta que embora ocorram estas visitas não é o suficiente para ela quanto profissional, pois afirma não ser preparada para trabalhar com alunos especiais.

As entrevistadas CR e ER afirmam que não receberam visitas neste ano, pelo menos até o período em que foi realizada a entrevista com as mesmas (abril de 2010).

Cabe aqui questionar se o governo disponibiliza o transporte para a professora AE visitar as escolas e, se a mesma sabe que precisa de liberação de documentos para que o atendimento seja de imediato, seria interessante deixar estes documentos separados com o intuito de agilizar a visitação nas escolas regulares.

Quanto às professoras do ensino regular, responderam que não há trocas, fica a indagação: Porque as mesmas não procuram a professora AE pessoalmente ou através de e-mails, telefonemas ou até mesmo recados, nas agendas e cadernos dos alunos, enfim existem tantos meios e recursos de comunicação?

Se a educação especial é uma modalidade para dar continuidade e condições de trabalho ao ensino regular, sanando dificuldades específicas dos educandos, de que forma conseguem estabelecer um planejamento onde leve em consideração a qualidade do aprendizado se a interação entre as duas propostas educativas parece estar truncada?

5.5 Dos recursos para o desenvolvimento da aprendizagem

As professoras foram questionadas se a escola oferece os recursos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem.

A professora AE, afirma que a sua escola oferece todos os recursos necessários para aprendizagem dos alunos. A professora BP afirma que “com certeza a escola nos oferece, até pela quantidade de alunos dentro da sala de aula, né, e se necessário, a gente tem auxiliares para que nos ajudam na realização do trabalho”. Para a professora CR a escola, também, oferece os recursos.

De forma diferenciada, a professora DR aponta que:

Não, eu acho, acredito que nenhuma escola ainda esteja preparada para isso, essas escolas de ensino regular, elas não foram adaptadas para isso. Ainda não trabalhei em nenhuma escola que é total... que é bem preparada para isso. A gente procura a preparar materiais né, está em busca de atividades diversificada para estar incluindo este aluno, mais, recurso mesmo assim.

A professora ER informou que “sim, dentro do possível a escola oferece [...] porque tudo depende, né, do dinheiro e isso vem verba do governo e demora”.

De acordo com as entrevistadas AE, BP, CR, e ER as escolas na qual atuam estão se esforçando para ofertar os materiais didáticos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos B.V.

Entretanto, a professora DR acredita que a escola não oferece os recursos necessários. Contudo, mesmo sabendo-se que a observação não entra como instrumento metodológico de coleta de dados prevista na metodologia desta investigação, pode-se perceber, ao se estabelecer o primeiro contato com a escola, que existem diversos materiais enviados pelo governo para se trabalhar com pessoas deficientes guardados em um canto da secretaria da escola e que permaneciam lacrados. Isso nos remete a questão de que os recursos para trabalhar com os alunos não necessitam, necessariamente, ser industrializados e que o docente, com boa vontade e articulação com a direção e comunidade, pode elaborar, confeccionando materiais para o aprimoramento da prática pedagógica, elemento que não vimos em nenhuma das respostas apresentadas.

5.6 Ação pedagógica para efetivação do aprendizado

As professoras foram questionadas se a prática desenvolvida em ambas as escolas, regular e D.V., beneficiavam a aprendizagem do aluno.

A professora AE respondeu que existe uma aprendizagem boa, o aluno vai para a classe especial duas vezes por semana e tem um atendimento individualizado por uma hora. Afirma que a maior parte do tempo os alunos passam na escola regular onde eles recebem todo o tipo de alfabetização. E que, segundo

ela, todos os alunos envolvidos na pesquisa tem um bom desenvolvimento e sempre quando há alguma dificuldade a mesma vai até a escola e procura dar suporte a esta professora com o intuito de estar resolvendo estes percalços.

A professora BP acredita que beneficia sim, desde que as professoras tenham contanto entre si e possam estar trocando situações que ocorrem no cotidiano escolar. A professora CR afirma que

Olha eu acho que adianta sim ta, ele tem um bom aprendizado lá eu creio. Ela não entrou em contato comigo né, mas como eu vejo que ele não tem dificuldade em acompanhar os demais alunos. Porque eu trato ele como eu trato os demais, entendeu. E ele consegue realmente realizar todas as atividades ta. Então eu vejo neste mesmo sentido não tendo contato com ela, que ele ta tendo uma boa né. Um bom processo lá de aprendizagem.

A professora DR acredita que o desenvolvimento do aluno que frequenta tanto o ensino regular, quanto a classe especial, é, sem duvida, muito bom e eficiente.

E, por último a professora ER, acredita que auxilia:

Bastante, no caso meu ele é visual, é visual baixa né... e ele tem, ele ta aprendendo o braile lá na educação. Muitas coisa que a gente tinha dificuldade em trabalhar na sala de aula elas vinham esclarecio. Porque sempre que tá chamando elas, elas vem né. Então esclarece pra gente como trabalhar, ou trabalhamos em conjunto também. Acompanha ooo... o caso, no caso ela acompanha o aprendizado do aluno, ela acompanha o que eu trabalho na sala de aula, ela acompanha lá na sala de aula dela também. Eu acho muito interessante [...] é necessário [...] a gente ta acompanhando [...] ele ta vindo uma vez na semana lá.

Todas as professoras consideram que a trabalho de educação especial melhora o aprendizado. Porém, com exceção da BP, tem suas falas contraditórias, pois avaliam a prática desenvolvida na escola oposta a sua e, algumas delas, nem ao menos se conhecem ou tem contato direto com a professora. Fica a indagação de que como podem avaliar uma prática que desconhecem?

5.7 Limitantes para se trabalhar com D.V.

Quando interrogadas sobre as dificuldades que sentem ao trabalhar com

D.V. a professora AE afirmou que sente dificuldade quando o mesmo vem sem um diagnóstico breve de seu campo visual. A fundação é encarregada de mandar com o aluno o diagnóstico e junto do diagnóstico as instruções para se efetivar um bom trabalho junto ao aluno. Quando o aluno vem sem o diagnóstico, o trabalho fica complicado, conforme a mesma afirma

Isso daí dificulta o trabalho do professor, porque daí a gente não é oftalmologista pra tá sabendo né, então a gente procura trabalhar todos os ângulos do, do, do campo visual dele para ver qual é a melhor maneira, que ele possa tá enxergando, acompanhado o trabalho de estimulação.

A professora BP diz que “É assim, eu não colocaria como uma dificuldade né, seriam alguns obstáculos, prefiro colocar assim né”. Os alunos B.V. têm sua concentração, muitas vezes, dispersada, não conseguem acompanhar as atividades, e também, algumas leituras.

A professora CR alega que não sente nenhuma dificuldade em trabalhar com deficientes visuais, pois adapta todos os materiais para utilizar, mas quando questionada durante a entrevista se a falta de contato com a escola de D.V. em algum momento lhe deixou sem ação frente a um problema, ela mesma se contradiz ao dizer que não sente dificuldades, pois afirmou que “algumas vezes fiquei sem chão sim. Queria conhecê-lo um pouquinho melhor né, dele, do trabalho como que eu poderia tá, né, ham, ajudando mais, melhor no caso, melhor porque tu não sabe como é que tá o aluno e tudo né, então eu sinto falta”.

A professora DR afirma, no momento atual, não sente dificuldades, pois o aluno em questão consegue acompanhar a turma sem problemas, apesar de em alguns momentos, isto ocorra de forma positiva, precisa estar ampliando um texto e coloca sempre o aluno sentado bem a frente do quadro.

A professora ER afirma, não sentir nenhuma dificuldade, mas relata:

A menina a estagiária que acompanha ele, eu peço pra deixar ele independente não dependente dela né, de ser mais independente, até porque tá aprendendo coisas pra vida dele né, ele não vai ficar sempre com uma pessoa ali do lado dele ajudando ele a fazer as coisas dele tem que ser independente né.

Nessa fala a professora deixa transparecer a idéia de que apenas integra o aluno com os outros, preparando-o para o convívio em sociedade.

Afinal o que ela ensina a este aluno é o mesmo que os outros alunos aprendem em sala de aula? Ou faz atividades apenas para integrar o aluno ?

5.8 Avaliando a prática do outro

Questionou-se as professoras do ensino regular sobre como elas avaliavam a prática pedagógica desenvolvida na escola de educação especial e vice e versa.

A professora AE relatou que os alunos demonstram um bom desempenho escolar, pois a mesma acredita no mesmo bom desempenho demonstrado ali com ela em sala de aula junto dela é o mesmo desempenho demonstrado na sala de ensino regular. A professora AE, ainda, acrescentou:

Então tudo que é trabalhado lá, eu trabalho aqui de uma maneira diferente como eu falei no início, não tem através da estimulação visual. Então e, eu ah... o que eu posso te dizer quanto à avaliação? Ai todos eles fazem um... desenvolvem um bom trabalho nas escolas.

A professora BP afirma ser muito boa a prática desenvolvida na escola D.V. e este sucesso deve-se a troca que ambas têm. Confirma isso dizendo:

Até porque a gente tem uma comunicação, eu mando recados através da agenda né, falando ham, passando pra ela o que eu vou trabalhar o que, que eu estou trabalhando. E com certeza ela lá vai fazer o que? Dá uma continuidade neste trabalho. E desta forma é super valido.

A professora CR, embora não tenha tido contato algum com a escola de D.V. que atende o aluno neste ano, em outros momentos teve a oportunidade de ir na escola de D.V. e pode observar o trabalho realizado, gostando da prática desenvolvida nesta escola e achou bem associada a sua, mas não durante este ano.

A professora DR relata que, apesar de conhecer pouco da prática desenvolvida na escola de D.V., acredita ser um bom trabalho. Mas, ao mesmo tempo, sugere um tempo de atendimento maior aos alunos D.V. conforme o grau de dificuldade, enfatizando:

Eu acredito que eles deveriam ter mais freqüência, mais freqüência assim um tempo maior né, porque eu não sei se isto continua sendo, mas conforme me falaram é uma hora uma vez por semana né. Ai conforme a necessidade do aluno eu acho que deveria ser mais tempo e mais dias.

A professora ER acha uma boa prática e interessante a forma com que os professores do ensino especializado trabalham. E ainda ressalta, como professora, sente a necessidade de conhecer mais de perto o trabalho realizado nas escolas de ensino especializado.

Vamos supor o Braille que a gente, também, tem a necessidade de aprender, porque ele é visão baixa ele, ele se vira um pouco mas na hora que a gente pegar um que realmente não tem visão nenhuma, né, né tu tens que trabalhar com esta criança né. O braile a gente tem muita necessidade de aprender, mas eu tenho essa necessidade quanto professor, mas eu acho. Ham, o trabalho delas que elas fazem lá é muito bom né. (PROFESSORA ER)

As falas aqui relatadas apresentam uma divergência em função das respostas anteriores, pois as professoras tem pouco contanto entre as classes regulares e a de educação especial, como podem avaliar o que a colega está fazendo em termos de trabalho? Outro fator é a idéia de reforço da atividade realizada em sala de aula regular, que surge na resposta da professora de atendimento especializado, pois não é esse o objetivo do trabalho. A classe especial é para sanar dificuldades desenvolvendo habilidades e não reforçando conteúdos que o regente está a trabalhar e se essa é a prática, então, realmente, as professoras da classe regular devem avaliar positivamente o trabalho da classe especial, pois está substituindo-as.

5.9 Possibilidades de aprimoramento da prática

Por fim, questionou-se quais as sugestões que eles apontariam para uma relação entre a escola especial com a regular mais positiva e produtiva.

A professora AE afirmou que deveria haver mais parceria entre as escolas regulares com a escola de D.V., afirmando que:

Eu acho assim, que por parte dos professores do ensino regular eu acho que deveriam que bah, que eles deveriam ter uma maior parceira junto com o SAEDE DV, não esperar que nos vamos só até lá, né, o momento em que eles sentirem dificuldade, necessidade que venham até a gente também.

A professora BP afirma que deve ter mais comunicação entre as escolas, deveria ter mais frequência, tanto ela quanto a professora da escola de D.V. não podem estar no dia a dia junto com os alunos, visto a importância delas estarem se comunicando frequentemente para saberem o que ocorre no cotidiano dos alunos.

A professora CR relata que deveria haver mais visitas das professoras do ensino especializado na escola, pelo menos uma vez no mês, como ocorria nos anos anteriores.

Mas não sei o porquê lá da outra escola o porquê eles não tão vindo ainda tá, mas eu acho que seria mais contato trabalhar juntas tá, pra não ficar uma coisa fragmentada e sim contextualizada tá. Provavelmente, ele leva o caderninho né, porque eu já perguntei ele leva o caderninho ela dá uma olhada, mais nada melhor do que a professora sentar as duas e nos conversamos né. Porque qual é o tema que eu vou estar trabalhando este mês né. Porque eu trabalho com projetos o que ela poderia estar explorando lá né e eu aqui para não ficar fragmentado. (PROFESSORA CR)

Como se pode perceber a professora CR acredita que devem trabalhar juntas para ser um trabalho contextualizado, pois como está é fragmentado.

A professora DR afirma que deveria ter mais cursos de atualização em conjunto com elas, para fazerem trocas entre si. Admite que conhece pouco da escola especial e expõe que deveria ter mais tempo para ir até a escola especial.

A professora ER acredita que deveriam ter mais cursos junto com a escola especial, por mais que trabalhem juntas, existe sempre um espaço vazio a ser preenchido e, ainda, ressalta, as professoras do ensino especializado têm uma experiência maior com a educação especial e se ficassem mais tempo juntas teriam possibilidades de trocar experiências e ajudar os alunos no cotidiano.

Todas as entrevistadas, de alguma forma, expressam a necessidade de uma maior parceria entre ambas, com diálogo e trocas de experiências para que o aprendizado do educando com necessidades especiais ocorra de forma efetiva.

As entrevistadas DR e ER apontam como sugestão para resolver o problema da inclusão a necessidade de fazer mais cursos e estudos em grupo. Porém, se estas professoras fazem cursos de capacitação e estudaram para ali estar, deveriam estas apresentar uma solução mais prática e não ficar apenas na

teoria, pois apenas isso não resolve a situação.

Percebe-se pelo exposto que ambos os lados estão a espera de alguém tomar a iniciativa de estar trocando experiência e relatando sua dificuldades do cotidiano escolar para efetivação de um planejamento que viabilize o aprendizado efetivo dos educandos. Se isso ocorresse, não ajudaria o desenvolvimento apenas dos B.V., mas da classe como um todo,

6 CONCLUSÃO

Por meio da pesquisa, estudos e reflexões feitos para a realização deste trabalho de conclusão de curso perceber-se o quanto ele é importante e enriquecedor para a graduação.

A inclusão, ainda, é uma área muito discutida no meio educacional e, tende a crescer e conquistar seu espaço cada vez mais, tanto na escola quanto na sociedade. A escola regular e a escola de D.V. têm papéis distintos e, cada qual com a sua função estabelecida, devem articular-se para diagnosticar, planejar, executar e avaliar ações pedagógicas que influenciem diretamente no desenvolvimento de habilidades e competências do alunado. Dessa forma, devem vislumbrar o desenvolvimento do aluno com B.V. como uma pessoa “normal” como qualquer outra, que tem limitações, mas não são incapazes. Parece estar faltando isso ocorrer com eficiência na prática é os profissionais da educação mais comprometidos com a tão sonhada inclusão,

A realização desta pesquisa foi um trabalho desafiador e instigante desde o início, e rematou-se que a literatura caracteriza a prática desenvolvida nas escolas de D.V. como sendo suplemento ao ensino regular, é um espaço onde a educação visa sanar ou suprir necessidades educacionais especiais dos alunos, para estarem acompanhando o ensino regular da melhor maneira possível, explorando os potenciais e as habilidades inerentes ao indivíduo.

A escola regular e a escola de D.V. devem ter contatos mais frequentes, para estarem ajudando os alunos e percebendo habilidades e aspectos a serem explorados com o intuito de reduzir as dificuldades e minimizar as diferenças, para que os alunos com deficiência visual possam se desenvolver de forma plena dentro de suas limitações.

As professoras do ensino regular percebem o ensino da escola especial sendo como um trabalho de ensino complementar de um conteúdo que não deram conta em sala de aula. Os próprios professores do ensino especial confundem a sua prática pedagógica com essa função de reposição didática.

Outra questão é que, a escola, ao receber um aluno com D.V., deve estar preparar-se para atender o aluno em todas as suas necessidades, para que o mesmo possa se sentir parte integrante do ambiente escolar, sem sentir-se

discriminado no processo de desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Um fator muito importante é, não apenas a escola, mas os profissionais que nela atuam preparem-se para atuar em sala de aula com alunos que apresentem limitações visuais.

Constatou-se na pesquisa, a especialização dos docentes deixa muito a desejar, pois muitos dos profissionais que atuam nas escolas com alunos D.V., além de não ter a especialização adequada, não tem contato direto com a escola de ensino especial regularmente, o que certamente acaba afetando negativamente a possibilidade de desempenho do aluno.

Conclui-se que, os professores da escola regular vêem o ensino nas escolas especiais como um trabalho complementar ao seu, avaliando essa prática como eficiente, pois acreditam ajudar o aluno a conseguir realizar as atividades da sala de aula regular, sem sequer questionar-se o quanto mecânico pode está sendo esse trabalho (em ambas as escolas). Contraditoriamente, constatou-se que os professores de classes regulares desconhecem a prática pedagógica desenvolvida na escola especial e a prática a ser exercida, o que prejudica o processo de ensino aprendizagem do aluno, muitas vezes, as professoras encontram dificuldades no cotidiano escolar para lidar com esse aluno, isso porque ele está integrado a um grupo maior que tem suas especificidades.

Espera-se que esta pesquisa sirva de base para pesquisadores que desejem trabalhar a temática aqui abordada e possam dar continuidade ao estudo, bem como para apontar subsídios permitindo aos educadores rever a sua postura, reavaliando o seu comprometimento com a inclusão dos alunos com deficiência visual nas classes especiais e no ensino regular.

REFERÊNCIAS

ACAFE. **Métodos e técnicas em pesquisa**. Florianópolis: ACAFE, 2008.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961.

_____. **Lei n. 5.692 de 1971**. Define o objetivo geral dos ensinos de 1º e 2º graus. Brasília: 1971.

_____. **Decreto n. 72.425, de 03 de Julho de 1973**. Criação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: 1973.

_____. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília:1982.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei n. 7853, assinada em 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília: 1989

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990.

_____. **Lei n. 9.394, de 2 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO: 2000a.

_____. **Lei 10.048, de 8 de Novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento as pessoas que especifica, e dá outras providencias. Brasília: 2000b.

_____. **Lei n.10.098, de 19 de Dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2000c.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual.** v.1 Brasília: SEESP, 2001a. 196 p.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual.** v.2 Brasília: SEESP, 2001b. 162 p.

_____. **Lei n.10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional e da outras Providências. Brasília: 2001c.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de Fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001d.

_____. **Decreto n. 3.956, de 8 de Outubro de 2001.** Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília: 2001e.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacional para a formação de professores. Brasília: 2002.

_____. **Lei n.10.845, de 5 de Março de 2004.** Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá providências. Brasília: 2004.

_____. **Decreto n. 5.296 de 2 Dezembro de 2004.** Este Decreto regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e dá outras providências. Brasília: 2004.

_____. **Decreto n. 6.094 de 24 de Abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural.** Ensino de 5^a a 8^a série, Brasília/DF, 1997.

DUTRA, Cláudia Pereira et al. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**, Brasília, v.4, n.1, p.7-17, jan./jun. 2008.

FEREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003.160 p.

FONSECA, Vitor da. Educação especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 127p.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David de (Org.). **Doze Olhares sobre a Educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

GIL, Marta (org.). **Deficiência visual**. Cadernos TV escola. Brasília: MEC, 2000. 80 p.

GOMES, N.L. **Diversidade e currículo**. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>
Acesso em: 23 mar. 2010.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.145p.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David de (Org.). **Doze Olhares sobre a Educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006a.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2007. 64 p.

NOGUEIRA, J.K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8, 2008, **Anais...** Florianópolis.

PAIM, E.R., FRIGERIO, N.A. **O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola**. 2010. Disponível em:
<http://www.univen.edu.br/revista/n005/O%20DESAFIO%20DE%20TRABALHAR%20A%20DIVERSIDADE%20CULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf>
Acesso em :23 mar. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al (Org.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

QUEIROZ, Marco Antonio de. **História da Educação Especial para cegos**. AMAC, 2007. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/educacegos.php>
Acesso em: 02 mar. 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SESSEP, 2007.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 692, de 17 de setembro de 1963**. Determina o funcionamento dos serviços de educação especial em nível estadual em parceria com a iniciativa privada. Florianópolis. 1963.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia Diretoria de educação Básica e Profissional. **Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005a. 192 p.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia Diretoria de educação Básica e Profissional. **Orientações para a Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual**. Florianópolis: 2005b.111p.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: São José: FCEE, 2006. 52 p.

SANTOS, Mércia Maria Mello dos. Educação Inclusiva: um processo em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 4, 2007, Brasília. **Ensaio pedagógicos...** Brasília: MEC, 2007. p. 157-162.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. 150p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998. 196p.

_____. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DEFICIÊNCIA visual: O mundo pelo toque. **Nova Escola**, São Paulo, n.11, p.18-21. outubro, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valeria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2006.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, Ação e Conhecimento nas Crianças Cegas. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE- UNESC
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

1. Qual a sua formação?(graduação, especialização)
2. Há quanto tempo trabalha na educação?
3. Em que média você costuma realizar cursos de formação continuada?

 1 ao ano
 2 ao ano
 3 ou mais ao ano
 nenhum
4. Para você o que é inclusão?
5. O que é educação especial?
6. Você recebe orientações do professor da escola do ensino especial? De que tipo? Com frequência?
7. Sua escola oferece os recursos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem deste(s) aluno(s)? Comente.
8. Em sua opinião a prática pedagógica desenvolvida na escola especial beneficia a aprendizagem deste(s) aluno(s)? Como? Argumente.
9. Quais as dificuldades que você sente ao trabalhar com um D.V.?
10. Como você avalia a prática da escola especial com estes alunos?
11. Quais sugestões você apontaria para aprimorar a relação entre a escola de ensino especial e a sua?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE- UNESC
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PROFESSORES DO ENSINO ESPECIALIZADO

1. Qual a sua formação?(graduação, especialização)
2. Há quanto tempo trabalha na educação?
3. Em que média você costuma realizar cursos de formação continuada?

() 1 ao ano
() 2 ao ano
() 3 ou mais ao ano
() nenhum
4. Para você o que é inclusão?
5. O que é educação especial?
6. Você recebe orientações do professor da escola de ensino regular? De que tipo? Com que frequência?
7. Sua escola oferece os recursos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem deste(s) aluno(s)? Comente
8. Em sua opinião a prática pedagógica desenvolvida na escola regular beneficia a aprendizagem deste(s) aluno(s)? Como? Argumente.
9. Quais as dificuldades que você sente ao trabalhar com um D.V.?
10. Como você avalia a prática da escola regular com estes alunos?
11. Quais sugestões você apontaria para aprimorar a relação entre a escola de ensino regular e a sua?

ANEXO



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE- UNESC
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título “A Prática Pedagógica de uma Escola de D.V. (deficientes visuais) na Ótica dos Docentes da Escola Regular”, será elaborado o trabalho de conclusão de curso, a partir de entrevista com professores do ensino fundamental regular e com os professores da educação especial coletando assim, dados e informações a cerca da experiência destes sujeitos em relação ao ensino-aprendizagem do aluno D.V.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma expressão oral ou escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é acadêmica Naira da Silva. Os envolvidos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informação que o/a participante venha a ter momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (048) 9621-1090.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas.

Eu, _____

RG nº _____. Declaro para os devidos fins que cedo minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada no Curso de Pedagogia UNESC, desenvolvida pela acadêmica Naiara da Silva, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle das informações a cargo desta acadêmica da UNESC.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

_____, XX de 2010.