

## **Inclusão do Aluno com Baixa Visão na Rede Regular de Ensino: a que Custo?**

*Inclusion of the Low-Vision Student in the Regular School System: at what Cost?*

Regina Célia Gouvêa Lázaro  
Helenice Maia

### **RESUMO**

Este artigo discute questões atuais relacionadas à política nacional de inclusão escolar no sistema regular de ensino, especialmente a dos alunos com baixa visão, e à formação docente. Toma como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 1961, na qual, pela primeira vez, a Educação Especial é tratada legalmente e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996, que instituiu a modalidade Educação Especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e reconheceu o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância. Em sequência, focaliza diferentes queixas de professores com relação às dificuldades que enfrentam em sua prática pedagógica cotidiana e que interferem no processo ensino-aprendizagem. Enfatiza-se a necessidade de formação continuada para professores que atuam com alunos com baixa visão, uma vez que estes, muitas vezes, são considerados incapazes, sendo-lhes negada a oportunidade de se desenvolverem como cidadãos.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Inclusiva - Deficiente visual - Formação docente

### **ABSTRACT**

*This article discusses current questions related to the national politics of school inclusion in the regular school system, especially that of the low-vision students, and to teacher's formation. Its starting point is the Law of Directions and Bases nº 4024/61, in which there was the first legal approach to Special Education, and the Law of Directions and Bases nº 9394/96, which established the modality Special Education, offered preferentially in the regular school system, thus recognizing the right to difference, to pluralism and to tolerance. Next it focuses on different teachers' complaints concerning the difficulties faced in their daily pedagogical practice, which interfere with the teaching-learning process. The necessity of continuous formation for the teachers who work with low-vision students is emphasized, as these are frequently considered unable and denied the opportunity to become citizens.*

Keywords: National Politics of Inclusive Education Visually Impaired - Teachers' Formation

### **Introdução**

O conceito de inclusão aqui considerado é aquele definido como um processo que não se restringe à inserção de pessoas deficientes no sistema educacional. Entendemos que incluir envolve, além da convivência física, o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que eliminem barreiras impostas à aprendizagem e contribuam para o aumento da participação dos alunos em diferentes áreas de suas vidas (SANTOS, 2003).

O atual paradigma da inclusão, considerado um movimento nacional e internacional em prol dos direitos humanos, enfatiza que o sistema educacional deve se apropriar de filosofia fundamentada em princípios democráticos e igualitários, com estrutura baseada nas necessidades de todos os alunos. Seu alvo é dar visibilidade à diferença, favorecendo a eliminação de práticas discriminatórias e propiciando educação de qualidade para todos, independentemente da cor, da raça, da classe social, do sexo ou da deficiência. Valorizar a diversidade humana e estar consciente das funções sociopolíticas da escola são condições inerentes à instituição de uma escola inclusiva, entendida como espaço de formação e de exercício da democracia.

Glat e Nogueira (2002) consideram que a educação inclusiva está alicerçada na idéia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. Segundo os autores, o paradigma da inclusão rompe com a concepção de “aluno padrão” e com a presunção de que existe um único processo de ensino e de aprendizagem, normal e saudável, para todos os sujeitos.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais alcançou lugar de destaque no panorama educacional brasileiro, em termos de legislação nas últimas duas décadas e em termos de alunos matriculados. De acordo com informações divulgadas no início de 2009, no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a queda no número de matrículas na Educação Especial, em escolas e classes exclusivas de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008, perfazendo 8,2 pontos percentuais e a efetivação da matrícula de outros 375.772 alunos com necessidades especiais em classes comuns de ensino regular mostram que a política de inclusão se tornou realidade na educação básica brasileira. Assim como a inclusão de alunos com baixa visão no sistema regular de ensino, pois de acordo com o Censo de 2006 são 53.531 estudantes matriculados na rede pública, efetivamente, no entanto, ainda são poucas as experiências que a concretizam.

Oliveira e Amaral (2004) enfatizam que a dificuldade para a consolidação da educação inclusiva esbarra, entre outros aspectos, com a inadequação dos espaços físicos, a falta de recursos materiais, a falta de propostas pedagógicas pertinentes e uma formação que não qualifica o professor para trabalhar alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.

Sabe-se que tanto na formação inicial quanto na continuada é necessário que sejam desenvolvidos conteúdos que favoreçam a compreensão de complexas situações de ensino que envolvem atitudes de aceitação e de respeito às diferenças individuais. É durante a formação profissional que os professores precisam estar em contato com o conhecimento científico que foi desenvolvido a respeito das competências que lhes serão exigidas para atuar com alunos com necessidades especiais e entender o papel que deverão desempenhar para consolidar práticas pedagógicas que lhes garantam a aprendizagem (DALL’ACQUA, 2007; GLAT; NOGUEIRA, 2002). Entretanto, o que se vê é que estas formações não têm contemplado como deveriam a educação especial, pois ainda são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos professores, que não sabem como desenvolver diferentes atividades com esses alunos.

Em nossa caminhada profissional, com relação a este aspecto, pudemos observar inúmeras dificuldades enfrentadas por professores para desenvolver diferentes atividades com alunos que possuem deficiência visual<sup>1</sup>, mesmo tendo apoio do professor especializado. Salomon (2000, p. 14) também parece ter verificado o mesmo, conforme suas palavras: “Percebi dificuldades dos educadores, mesmo os especializados, em trabalhar com o uso da visão remanescente, optando

muitas vezes por basear o estímulo para as aprendizagens ou no uso da percepção tátil ou no uso da percepção visual”.

Verifica-se que “ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 24). Tal embate acaba por relegar o ponto de vista da criança (a educação inclusiva é um direito e não um privilégio), o ponto de vista dos profissionais (a educação inclusiva deve se assumir como um exercício de cidadania da comunidade educativa) e o ponto de vista da escola (a ação educativa assume uma responsabilidade ética, política e social) (MORGADO, 1999). Para que isso não ocorra, é necessário colocar em discussão a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

### **Política Nacional de Educação Especial**

A primeira vez que a legislação brasileira se refere claramente à Educação Especial é na Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao regulamentar políticas e propostas educacionais de atendimento ao portador de deficiências. A proposta de atendimento na educação regular era assinalada como “dentro do possível” e a Lei garantia apoio financeiro às instituições particulares que seriam avaliadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Para Kassar (1998) isso constituiu uma ambigüidade, pois ao mesmo tempo em que propõe uma integração no sistema regular de ensino, o Estado não assume diretamente a educação especializada na escola pública, delegando parte da responsabilidade desse atendimento às instituições privadas de caráter assistencial. O texto deixa claro que os serviços de educação especial são distribuídos entre os setores público e privado, sendo este último responsabilizado pelo atendimento à clientela mais comprometida.

Dez anos depois, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) em seu Artigo 1º define como objetivo geral da educação (comum ou especial) de 1º e 2º Graus “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. No Artigo 9º, assegura “tratamento especial aos alunos que apresentem dificuldades físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. No espaço de uma década, a educação especial passou a ser identificada como “problemas de aprendizagem” (KASSAR, 1998), ancorada no discurso das “potencialidades inatas” e pela implementação e utilização de técnicas especializadas.

De acordo com a trajetória dos fatos, em 1977, em uma ação integrada, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, por Portaria Interministerial, estabelecem diretrizes para o atendimento especializado de natureza médico-psicossocial e educacional. A partir de então, o atendimento educacional aos serviços especializados, se dá através do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), tendo como exigência o diagnóstico da excepcionalidade.

Tal medida, conforme explica Mazzotta (1996, p.73), enfatiza o caráter preventivo/corretivo do atendimento educacional, sendo “atribuído um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, reforçado pela não exigência de um professor especializado para classes especiais e sim apenas uma recomendação ao nível do “sempre que possível”. Ainda de acordo com sua análise, a Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação por meio da Portaria CENESP/MEC nº

69/86 (BRASIL, 1986), que define normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e privado, visando ao desenvolvimento pleno do educando com necessidades especiais. Este autor ressalta que a palavra educando aparece pela primeira vez em textos oficiais.

No âmbito do Governo Federal, no período compreendido entre 1980 e 1990, o tratamento oferecido à educação especial se encontrava em consonância com o processo de redemocratização do País. Em 1986, a Educação Especial passou a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica, encarregada por aspectos associados à assistência financeira e técnica.

Promulgada a Nova Constituição Brasileira em 5 de outubro de 1988, no Capítulo III, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, no Artigo 205, a Educação passa a ser entendida como direito de todos e dever do Estado e da família. No Artigo 208 é assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Em relação aos recursos públicos destinados à Educação Especial, Mazzotta (1996) chama atenção para as altas parcelas encaminhadas à iniciativa privada que, mesmo sendo de caráter assistencial, colocava em risco a sobrevivência, a expansão e, sobretudo, a melhoria dos serviços públicos nessa área. Dados fornecidos pelo MEC, em 1988, mostram um atendimento de 21.78% a alunos em instituições especializadas sob a administração do Estado e 78.21% sob administração privada, o que parece justificar as considerações de Mazzotta.

A Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), em seu Artigo 2º, estabelece que cabe ao Poder Público assegurar o pleno exercício dos direitos básicos às pessoas portadoras de necessidades especiais e no Inciso I, define as medidas a serem tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta na área da educação, tais como: inclusão da Educação Especial como modalidade educativa do sistema educacional, abrangendo a educação precoce, pré-escolar, 1º e 2º Graus, e supletiva; habilitação e reabilitação profissionais; inserção das escolas especiais, públicas e privadas no referido sistema; oferta obrigatória da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino; oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em unidades hospitalares e congêneres; acesso de alunos deficientes aos benefícios conferidos aos demais discentes, inclusive material escolar, merenda e bolsas de estudos; matrícula compulsória em cursos regulares (públicos e particulares) de pessoas deficientes capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

No ano seguinte, a Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, contribuiu para acionar mecanismos que favoreceriam a concretização dos direitos das pessoas deficientes ou não, até então declarados, mas ainda não efetivados. Seu Artigo 54 dispõe que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reproduzindo a Constituição de 1988.

Segundo Mazzotta (1996, p.84), a Resolução nº 01/91, editada pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, que condiciona o repasse do salário educação aos Estados e Municípios, à aplicação de pelo menos 8% no ensino especial, muitas vezes, devido à burocracia do MEC, inviabilizou a aplicação dos recursos financeiros que o Governo Federal destinava à Educação Especial, o que ele considera expressar a vontade política dos governantes daquela época.

A Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), identificada como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disciplina a educação escolar ao estabelecer que educação é direito de todos e dever da família e do Estado, que deve oferecê-la sob a forma de ensino sistematizado, norteada por princípios básicos, dentre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a inclusão. Sobre estes princípios, Carneiro (1998, p.36), esclarece que:

A realidade plural dos alunos deve encontrar, na sala de aula, o espaço adequado para a aprendizagem da convivência entre diferentes. Este é o melhor entendimento do conceito de equidade contido na Constituição Federal: todos são iguais perante a Lei [...] é o alicerce de uma só escola para todos, inclusive aqueles alunos com algum tipo de deficiência.

O Inciso VII Art. 3º dessa lei se refere à valorização do profissional da educação escolar, englobando questões como carreiras do magistério, piso salarial, formação, capacitação, concurso público, questões diretamente vinculadas com a qualidade do ensino, indo ao encontro do Inciso IX, que aborda a garantia de padrão de qualidade alicerçada no princípio da equidade/diversidade. No entanto, deve-se lembrar que professores bem formados, bem pagos e salas de aulas equipadas, entre outros fatores, são condições fundamentais para um ensino de qualidade<sup>2</sup>.

No Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no Artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses alunos são aqueles que diferem dos outros alunos por necessitarem de recursos pedagógicos e metodológicos próprios. Perante a Lei, o alunado da educação especial foi classificado como portadores de deficiência (mental, física, auditiva, visual ou múltipla); de condutas típicas; crianças de alto risco; e portadores de altas habilidades.

Inserir os educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino é entendido como escola inclusiva, tema que gera discussões e resistências no âmbito das instituições de ensino, mesmo nos dias atuais, embora tenha ganhado grande relevância e maior expressividade em documentos oficiais a partir de 2001, sobretudo com o Decreto nº 3.956/01 (BRASIL, 2001) que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O professor, como bem lembra Mazzota (1996), um dos mais importantes elementos da organização escolar, e sua formação para atuar com alunos com necessidades especiais não têm tido destaque condizente com sua responsabilidade pública (CUNHA, 1993 *apud* MAZZOTA, 1996). Uma evidência disto pode ser encontrada no Capítulo V, da LDB nº 9394/96, “Da Educação Especial”, que aborda superficialmente a formação e o trabalho dos docentes que atuarão com esses discentes.

No Art. 58 a Educação Especial é entendida como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais, havendo, quando necessário, serviço de apoio especializado. Afirma que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando, em função das condições específicas do aluno, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular. Evidencia, ainda que sua oferta terá início na faixa etária de zero a seis anos. Pode-se depreender aí, a responsabilidade dos professores que atuarão nesta modalidade de educação, as competências e habilidades que deverão ter para empreender seu trabalho.

É no Art. 59 que os professores são nominalmente citados. É assegurado a esses educandos em questão não apenas currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, mas também professores especializados adequadamente em nível médio ou superior. Enfatiza que os alunos poderão contar ainda com professores do ensino regular capacitados para sua integração em classes comuns. Verifica-se aí que o Poder Público assume o compromisso da formação docente para o trabalho pedagógico especializado e a capacitação dos professores do ensino regular.

Cabe lembrar que o Título VI, Dos Profissionais da Educação, focaliza a “formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66) e a valorização dos profissionais da educação (Artigo 67), mas é somente no Artigo 59 que a especificidade de sua formação/capacitação é abordada, o que nos permite questionar sobre a importância de uma disciplina sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores, a fim de assegurar um ensino de qualidade para o aluno com necessidades especiais.

De acordo com Castaman (2003, p. 9), uma das razões possíveis para que a educação inclusiva ainda não integre os currículos de diferentes cursos de formação de professores é que esta forma de atendimento encontra-se em fase embrionária. Para a autora, a “principal causa da insipiência da educação inclusiva [é] a falta de preparo dos sistemas, das escolas e, em especial dos professores para o seu desenvolvimento”.

A falta de preparo dos professores também é evidenciada por Bueno (1999, p. 21), como um dos entraves para a efetivação da educação inclusiva nas escolas:

Por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências

Mesmo sendo a cargo do Estado a escolarização das pessoas com deficiências, conforme definido nos marcos legais, LDB nº 4024/61 e LDB nº 9394/96, o próprio não tem concretizado satisfatoriamente essa escolarização, contribuindo para que as instituições privadas assumam esse papel com grande destaque e, muitas vezes, com incentivos e recursos financeiros do próprio Poder Público, o que é mostrado por Corrêa (2004):

A análise dos dados aponta que, ao longo da história, a educação especial é uma área cuja presença nas políticas educacionais brasileiras é relativamente recente e pouco prioritária, marcada pela grande influência das instituições privadas de caráter assistencial ( ...) e, que na óptica das reformas neoliberais a publicização dos serviços oferecidos pela educação especial passa a ter uma posição garantida pelo Estado, atendendo às leis do mercado.

Parece que, durante todo esse período, não houve comprometimento concreto dos gestores das políticas educacionais, pois as escolas públicas não foram preparadas e não foi ofertada aos profissionais da educação formação adequada para o desenvolvimento de competências que possibilitem um trabalho pedagógico pertinente ao acesso e permanência do alunado com necessidades educativas especiais nas escolas do sistema regular de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 02/01 (BRASIL, 2001) é relevante ao substituir a categoria integração<sup>3</sup> por inclusão. Instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e apresenta propostas para a operacionalização da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e a formação de professores capacitados e especializados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Seguindo essa diretriz, em setembro de 2007, o Governo Federal divulgou a versão preliminar da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, a qual assegura a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino. Em 07 de janeiro de 2008, um Grupo de Trabalho entregou este documento ao Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Embora diversos especialistas sejam favoráveis à política de promoção da inclusão, outros, como Griboski (2008), acreditam que ela visa à reestruturação do ensino regular e do ensino especial. Entendemos que o MEC esteja retomando o foco do que é a educação especial, mas se observam movimentos contra esse encaminhamento, como, por exemplo, os encontros realizados no Conselho Regional de Psicologia do Paraná com ênfase principalmente no que diz respeito a “não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros educacionais especializados para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” (CRPPR, 2008). Outras organizações, no entanto, como a Comissão dos Direitos das Pessoas com Deficiência, também promoveram eventos em defesa da escola especial para a educação de pessoas com deficiência, pleiteando a permanência das classes ou escolas exclusivas, fora do ensino comum (SILVA, 2008).

O que se percebe são imensas dificuldades, como registram Glat et al. (2006, p. 8), a partir de sua pesquisa<sup>4</sup>:

O professor da classe regular não está capacitado para lidar com o aluno com deficiência/necessidade especial e não há plano de desenvolvimento em relação à formação de professores, pois não há discussão (SME/IHA) aprofundada sobre a prática pedagógica que dê suporte a uma capacitação contínua e permanente; e o aluno com deficiência ainda é considerado de responsabilidade exclusiva da educação especial.

Quando o foco se volta à deficiência visual, é necessário abordar além dessas, questões relacionadas aos conceitos sobre deficiência visual e suas implicações; à caracterização do alunado com deficiência visual; às modalidades de atendimento educacional; aos processos e programas de reabilitação e a outras orientações didáticas para a prática do ensino e a interrelação pessoal e coletiva que ajudarão o professor na condução das atividades pedagógicas cotidianas, conforme exposto no Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais (BRASIL, 2002).

## **Deficiência Visual**

Neste cenário polêmico encontra-se o deficiente visual. A visão é o principal canal de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior, pois este é mais organizado como um fenômeno visual, sendo sua percepção obtida, em maior ou menor grau, através dos olhos. Os graus de visão abrangem um leque de possibilidades que vai da cegueira total até a visão total.

A pessoa é considerada educacionalmente cega quando se torna impossível a utilização da visão para seu aprendizado acadêmico, sendo necessário fazer uso do Sistema Braille para as atividades de leitura e escrita.

Até meados do século passado, as pessoas com deficiência visual eram tratadas como se fossem cegas, inclusive aquelas que tivessem algum resíduo visual, cuja utilização não tinha muita importância e o braille era ensinado a todas as crianças deficientes visuais da escola.

Somente em 1964, Natalie Barraga ao trabalhar com crianças de baixa visão difunde o conceito de eficiência visual, pois até então, acreditava-se que as pessoas com deficiência visual grave correriam o risco de perdê-la ao utilizá-la (BRASIL, 2002).

Como se observa, a baixa visão é uma especialidade relativamente nova, pois ainda no final da década de 1980 era comum colocar vendas no aluno de baixa-visão para ele ler o braille com os dedos e não com os olhos.

O trabalho escolar desenvolvido com o aluno de baixa visão é bem mais complexo do que com o cego, por ser altamente individualizado. Além das diversas patologias oculares, a funcionalidade da visão é de difícil compreensão, uma vez que pode haver comprometimento em diferentes funções visuais<sup>5</sup>, de forma isolada ou associada.

Silva (2003) realizou uma pesquisa em duas escolas da rede pública de São Paulo com o objetivo de conhecer as necessidades de formação contínua de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Foram considerados alunos com necessidades educativas especiais (NEE), aqueles que estavam incluídos em turmas do ensino regular público e que eram apoiados pela Educação Especial. Com relação à formação adequada dos professores do ensino regular, todos os professores se referiram às dificuldades em sua prática pedagógica. Primeiramente, com a identificação das necessidades educativas especiais e em seguida com a preocupação com a planificação, gestão e avaliação das aulas e dos alunos. A conclusão do autor pareceu não deixar dúvidas quanto à importância da formação continuada, porém partindo do princípio de que ela provenha da e com a participação dos professores a quem se destina.

Face esta exposição, parece evidente que não bastam planejamentos individualizados ou avaliações dos alunos com baixa visão para que o fazer pedagógico cumpra sua meta. Glat (2007) acredita que conhecimentos pedagógicos modernos ou recursos e metodologias específicas, não são suficientes para as mudanças necessárias a uma prática mais condizente com os tempos atuais, pois estas estão diretamente ligadas à reorientação de atitudes dos envolvidos na tarefa de ensinar.

Além de toda a problemática com relação aos conceitos relacionados à deficiência, torna-se necessário levar em conta a experiência dos professores, sentir suas dificuldades, suas expectativas com relação à formação continuada que o Ministério da Educação vem promovendo junto aos profissionais da educação, visando à inclusão de fato do aluno com baixa visão no ensino regular.

Ao concordar com as recomendações contidas no documento do MEC sobre as novas políticas da educação especial, parece-nos que o Brasil dá um avanço significativo com relação à inclusão social das pessoas com deficiência, porém deve-se avaliar o momento atual do sistema de ensino regular, que passou por tantos anos sem uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

## **A que custo esta medida está sendo implantada?**

Pesquisa realizada na Rede Municipal do Rio de Janeiro (PLETSCH; FONTES; GLAT, 2006), sobre a estrutura e funcionamento do atendimento de alunos, envolvendo deficientes visuais (cegos ou baixa visão) no âmbito da proposta de Educação Inclusiva, que já vigora neste município, apontou que nem todos os professores estão preparados para adequar sua forma de ensinar às características e às necessidades dos alunos necessitados de adaptações curriculares e/ou suporte imediato. Muitas vezes o professor regente não assume a responsabilidade pelo aprendizado desses alunos; existe um grupo crescente de alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares que não recebem qualquer tipo de suporte especializado; há controvérsias quanto aos critérios de avaliação pedagógica expondo discrepâncias entre o discurso oficial, que privilegia a avaliação do processo educacional do aluno, e o dos demais profissionais que consideram a avaliação clínica como seu principal referencial.

Ainda há muito a fazer para que se possa garantir a aprendizagem de alunos com deficiência visual e, com certeza, a formação e o trabalho docente são temas que necessariamente devem estar inseridos nos debates sobre Educação Inclusiva.

### **Concluindo**

Ao apontarmos contradições, esperamos ter incitado o leitor a refletir sobre as questões aqui apresentadas.

A inclusão não se consolida por meio de leis. Pode ser vista como um processo que vai além das questões pedagógicas por envolver esferas culturais associadas a valores que compõem as relações intra-escolares e da escola com a comunidade entorno.

Concordamos com Bruno (2006), que a inclusão é construída numa relação dialógica, na avaliação e elaboração de estratégias e acreditamos que novas expectativas educacionais poderão surgir no dia-a-dia, onde haja um espaço que propicie aos envolvidos — pais, professores de sala de aula, professores especializados, alunos, enfim toda comunidade escolar — a discussão de caminhos para sua concretização.

## **NOTAS DE RODAPÉ**

1 A deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com baixa visão. Educacionalmente, a pessoa cega utiliza o sistema Braille para leitura e escrita. A pessoa com baixa visão pode ler tipos impressos ampliados. A baixa visão, visão reduzida ou visão subnormal pode ser definida como "uma perda grave da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais ou também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual" (GASPARETO, 2007, p. 36).

2 De acordo com Moran, Behrens e Masetto (2006, p. 12), o ensino de qualidade envolve muitas variáveis, sendo algumas delas: organização inovadora, aberta, dinâmica; projeto pedagógico participativo; docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais; relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los; infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas; alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

3 Paradigma da integração busca preparar o "indivíduo especial" para promover sua adaptação ao meio no qual está inserido. Nessa perspectiva, o aluno especial é que deveria adaptar-se à escola regular. No princípio da inclusão escolar, a responsabilidade do processo é deslocado para a escola que deve estar aberta para atender a diversidade (MANTOAN, 1998).

4 Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, realizada pela UERJ.

5 As principais funções visuais são acuidade visual (denota capacidade de discriminar detalhes), campo visual (refere-se a uma área/espaço específico percebido pelos dois olhos) e sensibilidade ao contraste (capacidade de detectar diferenças de brilho entre duas superfícies adjacentes) (VEIZTMAN, 2000).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Censo Escolar*. MEC/INEP/2006. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm)> Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 3956 de 8 de outubro de 2001*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956>> Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. *Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)> Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. *Lei 5692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. *Lei 7853 de 24 de outubro de 1989*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)> Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. *Lei 8069 de 13 de julho de 1990*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05/07/2008

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. *Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de professor*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Portaria CENESP/MEC n.69, de 28 de agosto de 1986. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 1986.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNR/CEB n.02 de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 05/07/2008

BRUNO, M. *Inclusão da criança com baixa visão e múltipla deficiência*. Disponível em: [http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id\\_comp=284&id\\_reg=57&voltar=lista&site\\_reg=98&id\\_comp\\_orig=284](http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=57&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284). Acesso em 25/10/2006.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, UNIMEP, v. 3, n. 5, p.7-24, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- CASTAMAN, A. S. *Educação inclusiva e a formação de professores*. Disponível em: <<http://www.seifai.edu.br/artigos>>. Acesso em 25/05/2009.
- CORRÊA, N. M. . *A educação especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado*. Disponível em: <<http://74.125.45.132/search?q=cache:xoKiufcfxQkJ:www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/p151.pdf+A+educa%C3%A7%C3%A3o+especial+no+Brasil+dos+anos+1990&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 30/06/2009
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. Disponível em [http://www.crprr.org.br/tela\\_leitura.php?id=496](http://www.crprr.org.br/tela_leitura.php?id=496) Acesso em: 05/07/2008.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DALL' ACQUA, M. J. C. *Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a11.pdf>>. Acesso em: 30/06/2009
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GASPARETO, M. E. R. F. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In: MASINI, E. F. S.; GASPARETO, M. E. R. F. (Orgs.). *Visão Subnormal: um enfoque educacional*. São Paulo: Vetor, 2007.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, v. 24, ano 14, p. 22-27, Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- \_\_\_\_\_.PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2002.
- \_\_\_\_\_. et al. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil: relatório de consultoria técnica*. Banco Mundial, 2003. Disponível em:< [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)> Acesso em: 15/03/2009. Acesso em: 05/07/2008
- \_\_\_\_\_.et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. 2006, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: UFPE, 2006. Disponível em <[www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/endipe3.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf)>. Acesso em: 28/03/2009.
- GRIBOSKI, C. M. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Debate realizado no Instituto Benjamin Constant em 20/05/2008. Disponível em áudio no Acervo Bibliográfico da Divisão de Pesquisa Documentação e Informação/IBC.
- KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Caderno CEDES*, v. 19, n. 46, Campinas. Set., 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003%094](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003%094)>.

Acesso em: 25/05/2009.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MORGADO, J. Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho 28 alunos e quatro são diferentes dos outros?” *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 121-126, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a13.pdf>>. Acesso em: 11/04/09.

MRECH, L. M. *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP/São Paulo, 1999.

MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. *Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão?*. Acessível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t156.pdf>>

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S.; GLAT, R. *O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Acessível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2107—Int.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2009.

SALOMON, S. M. *Deficiente visual: um novo sentido de vida: proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida*. São Paulo: LTR, 2000.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, n. 7, p.78-91, maio 2003.

SILVA, M. O. E. A análise das necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidade educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (orgs.). *Educação especial do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VEIZTMAN, S. *Visão subnormal*. São Paulo: Cultura Médica, 2000. (Coleção Manuais Básicos).

---

**Regina Célia Gouvêa Lázaro** é mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professora do Instituto Benjamin Constant e Chefe da Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação do Instituto Benjamin Constant (DDI/IBC).

**Helenice Maia** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professora Adjunta no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA).