

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA PARANAÍBA**

Edinéia da Silva Freitas

DEFICIÊNCIA VISUAL: revelações dos autores da área da educação sobre família e escola na Plataforma SciELO Brasil.

Paranaíba/MS
2015

Edinéia da Silva Freitas

DEFICIÊNCIA VISUAL: revelações dos autores da área da educação sobre família e escola na Plataforma SciELO Brasil.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Paranaíba-MS
2015

F936d

Freitas, Edinéia da Silva

Deficiência visual: revelações dos autores da área da educação sobre família e escola na plataforma SciELO Brasil/ Edinéia da Silva Freitas. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2015.

131f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação inclusiva. 2. Família. 3. Deficiência visual. I. Freitas, Edinéia da Silva. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

EDINÉIA DA SILVA FREITAS

DEFICIÊNCIA VISUAL: revelações dos autores da área da educação sobre família e escola na Plataforma SciELO Brasil

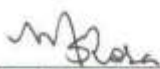
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 03 de julho de 2015

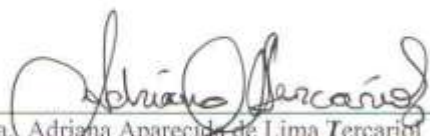
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade do Oeste Paulista(UNOESTE)

Dedico esta dissertação de mestrado à minha família, pois cada um à sua maneira, sempre ao meu lado, compartilharam comigo todos os momentos de dificuldades, de angústia, trabalho, conquistas, amores e dissabores.

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

Charles Chaplin.

A Deus, agradeço pela vida e possibilidade de percorrer esse caminho em busca de conhecimento, por permitir compartilhar com pessoas queridas muitas alegrias inesquecíveis e pela oportunidade de conhecer, neste percurso, pessoas amigas e preciosas. *“Grandes coisas fez o senhor por nós, pelas quais estamos alegres. Traze-nos outra vez, ó Senhor, do cativeiro, como as correntes das águas no sul. Os que semeiam em lágrimas segarão com alegria. Aquele que leva a preciosa semente, andando e chorando, voltará, sem dúvida, com alegria trazendo consigo os seus molhos”.* (Salmo 126: 3-6).

Aos meus pais, Jonier Carvalho de Freitas e Nair da Silva Freitas, por me educarem e estarem sempre presentes na minha vida. Vocês são especiais exemplos de vida e sabedoria, pois constituíram uma verdadeira família, na qual todos se amam.

Às minhas irmãs, Andréia da Silva Freitas e Lucinéia da Silva Freitas, próximas ou distantes, sempre presentes. Guerreiras admiráveis, incansáveis e sempre me incentivando e apoiando.

Aos meus filhos, Pedro Augusto Freitas Moraes e Amanda Domingos Freitas, pela presença amorosa, por suportarem compreensivamente maus humores e ausências e ainda serem porto de paz e amor.

Ao meu querido esposo, Adenir Domingos da Silva, pelos momentos de encorajamento e solidariedade, por fazer meu coração sorrir com suas brincadeiras. Pelos momentos divididos, por sua fé inabalável que me fez acreditar e nunca perder as esperanças.

À Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo, por acreditar em minha capacidade e pelas orientações, palavras de incentivo e dedicação, principalmente pela paciência e compreensão. Você é uma pessoa ímpar.

À Prof^a. Dra. Adriana Aparecida Lima Terçariol, pela gentileza em aceitar fazer parte da banca examinadora e pelas ricas contribuições dadas durante o exame de qualificação.

À Prof^a. Dra. Maria Silvia Rosa Santana, pelas contribuições valiosas, críticas, ensino e colaboração, fundamentais para a finalização deste trabalho.

À querida Maria Ivete Cruz Bruno, pela compreensão e tolerância nos momentos de ausência profissional, o que tornou possível a realização deste sonho.

À Raquel Marques Ribeiro dos Santos, mais que amiga- irmã especial, por partilhar comigo uma longa caminhada de altos e baixos, sempre presente, até mesmo nos momentos mais particulares, apoiando e ajudando, obrigada por não desistir de mim.

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo.

Peter Mittler.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a Deficiência Visual em uma perspectiva inclusiva e voltou-se especificamente para o recorte família e escola, por considerar a relevância dessas duas instituições nos três Paradigmas da Educação Especial – Institucionalização, Integração ou de Serviços e o de Suportes ou Inclusão. Diante da importância desse tema e de suas relações, objetivou-se compreender o aspecto teórico dado às pesquisas na área da Educação Especial, tendo, no estado do conhecimento sobre deficiência visual, a possibilidade de estabelecer levantamentos do conhecido sobre determinada área; fazer uma relação com produções anteriores; identificar temáticas recorrentes e verificar novas perspectivas sobre o tema, com o envolvimento da família e da escola, a partir do olhar sobre o trabalho colaborativo. Para iniciar o ciclo metodológico definiu-se pela abordagem Qualitativa, com a utilização de dados quantitativos compreendidos como não oponentes. Na sequência, realizou-se o levantamento e a revisão bibliográfica, a fim de ampliar a compreensão sobre os temas Educação Inclusiva, Educação Especial e Deficiência Visual. Na sequência, foram definidos os subtemas escola e família, a fim de compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, cuja ênfase se deu no trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento intelectual e social dessa clientela. Definidos os temas e subtemas, partiu-se para mais uma fase no ciclo metodológico, o da definição das Revistas publicadas no SciELO Brasil da área da Educação. Foram selecionadas dez revistas por meio de critérios específicos de avaliação pelo extrato (qualis A1 e A2) e quantitativo de números publicados pela revista (no mínimo 30 publicações). Em continuidade ao ciclo metodológico, foram realizadas as análises do material levantado à luz de teóricos e estudiosos das temáticas sob uma perspectiva crítica, como Bayer (2010), Capelline (2007, 2008), Kassari (2011), Maluf (2006), Mittler (2003), Omote (2004), Pacheco (2007), Prieto (2006), Sasaki (1997), Vygotsky (1996, 1997, 2004), entre outros. Na revisão bibliográfica foi possível constatar que muito se tem falado em Educação Inclusiva de alunos com deficiência, mas poucas são as ações efetivas em prol desses alunos, em especial, os com deficiência visual. Isso se confirma no levantamento das dez revistas da área da Educação com extratos A1 e A2, cujas publicações apresentaram poucos estudos e resultados de pesquisas sobre a temática. Concluiu-se que os estudos teóricos relativos à temática Deficiência Visual vêm sendo ampliados, embora de forma lenta e contam com estudos e pesquisas de alguns teóricos de séculos passados, considerados atuais para os estudos sobre a temática. Os paradigmas vão sendo superados, no entanto são verificadas ações arraigadas dos anteriores nos paradigmas que os sucederam, ou seja, a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda não é satisfatória no Brasil, pois para que isso ocorra, dependerá de políticas de implementação, em consonância com a legislação em vigor, interesse da sociedade em contribuir com a proposta e a realização efetiva de um trabalho colaborativo que envolva a família e a escola. Quando não mais se falar em inclusão escolar de alunos com deficiência será porque de fato ela estará ocorrendo, ou seja, a situação será considerada normal, com respeito ao direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Deficiência Visual. Família. Escola.

ABSTRACT

This research had as theme the Visual Impairment in an inclusive perspective and turned specifically to cut family and school, considering the relevance of these two institutions in the three Paradigms of the Special Education – Institutionalization, Integration or Services and the Media or Inclusion. Considering the importance of this issue and its relations, aimed to understand the theoretical aspect given to research in the field of Special Education, and in the state of knowledge about visual impairment, the possibility of establishing acquaintance of surveys about certain area, make a relationship with previous productions, identify recurring themes and check new perspectives on the issue, involving the family and the school, with a look about the collaborative work. To start the methodological cycle defined by the qualitative approach, using quantitative data, understanding them not as opponents. Following, there was a survey and the literature review in order to broaden the understanding about Inclusive Education, Special Education and Visual Impairment. In the sequence set up sub-themes, school and family in order to understand the process of school inclusion of students with visual impairment, emphasizing the collaborative work for the intellectual and social development of students with disabilities. The themes and sub-themes already set, departed for another stage in the methodological cycle, defining the published Journals in the SciELO Brazil of the Education area. Selected ten magazines using specific evaluation criteria for the extract (quails A1 and A2), and quantitative numbers published by the magazine (at least 30 publications). Continuing the methodological cycle were performed the analyzes of the material raised the light of theorists and studios of the thematic an critical perspective, as Bayer(2010), Capelline (2007,2008), Kassar (2011), Maluf (2006), Mittler (2003), Omote (2004), Pacheco(2007), Prieto (2006), Sasaki (1997), Vygotsky (1996, 1997, 2004), among others. In the literature review it was possible to verify how much it has been said in Inclusive Education of students with disabilities, but there are few effective actions in favor these students, in particular those with visual impairment. This is confirmed in the survey of the ten magazines of the area of Education with A1 and A2 extracts, whose publications presented few studies and research findings about the subject. It was concluded that the theoretical studies on the subject Visual Impairment have been expanded, all be it slowly, relying on research and development to some theorists of past centuries, considered current for studies about the subject. The paradigms are being overcome, however are checked root educations of previous paradigms that succeeded them, so, the school inclusion of students with disabilities isn't still satisfactory in Brazil because for this to occur will depend of implementing policies in line with the legislation in force, interest of society in contributing to the proposal and the actual realization of a collaborative work involving the family and the school. When no more talk in school inclusion of students with disabilities will be because in fact it will be occurring, so, the situation will be considered normal with respect to the right to quality education for all.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Visual Impairment. Family. School.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Revistas definidas para a pesquisa.....	95
TABELA 02: Cadernos CEDES.....	96
TABELA 03: Cadernos de Pesquisa.....	98
TABELA 04: Ciência & Educação.....	99
TABELA 05: Educação e Pesquisa.....	100
TABELA 06: Educar em Revista.....	102
TABELA 07: Revista Brasileira de Educação.....	104
TABELA 08: Revista Brasileira de Educação Especial.....	105

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BIREME - Biblioteca Regional de Medicina
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CERD - Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
CNEC - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FLCB - Fundação para o Livro do Cego no Brasil
GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional
IBC - Instituto Benjamim Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEC/SEESP - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONG - Organização não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
PAEE - Público Alvo da Educação Especial
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEAPE – Seminário de Estudos em Andamento em Educação, Linguagem e Sociedade
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS.....	27
1.1 Principais documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário.....	28
1.1.1 Declaração Universal de Direitos Humanos (1948)	28
1.1.2 Declaração de Jontiem (1990).....	30
1.1.3 Declaração de Salamanca (1994).....	33
1.1.4 Convenção de Guatemala (1999).....	35
1.1.5 Declaração de Montreal (2001).....	36
1.1.6 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).....	38
1.2 Legislação Brasileira: avanços e retrocessos.....	39
1.2.1 Lei 4.024: o limiar do paradigma da Integração.....	41
1.2.2 Lei 5.692 (1971): manutenção do paradigma da Integração ou Serviços.....	42
1.2.3 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: abertura de possibilidades para a inclusão escolar – busca do paradigma da inclusão.....	44
1.2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e outras políticas públicas: ampliação de possibilidades para a inclusão escolar.....	46
1.2.5 Educação Especial numa perspectiva inclusiva: discussão histórica e teórica.....	50
2 FAMÍLIA E ESCOLA: TRABALHO COLABORATIVO EM PROL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	57
2.1 Deficiência visual no espaço escolar.....	58
2.2 Parceria entre a família e a escola.....	69
2.3 Trabalho Colaborativo Projeto Político Pedagógico e Planejamento Escolar: articulação necessária em uma escola inclusiva.....	73
2.4 A formação de professores e a deficiência visual na escola.....	85
3 A FAMÍLIA E A ESCOLA NUM PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REVELAÇÕES DE AUTORES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA PLATAFORMA SciELO BRASIL.....	92
3.1 Publicações dos periódicos em Educação no SciELO.....	93
3.2 A família e a escola no processo de inclusão dos alunos com deficiência	107
3.3 A escola no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual.....	109
3.4 Trabalho Colaborativo: em prol do aluno com deficiência visual.....	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

É importante que um coletivo de pesquisadores e educadores busquem temas que visem a superação definitiva dos paradigmas da Institucionalização e de Serviços ou Integração, contribuindo para que o paradigma de Suportes ou Inclusão seja efetivado em sua totalidade, vislumbrando possibilidades para outro paradigma, além da inclusão.

(FREITAS; ARAUJO, 2014, p. 154).

A opção por uma formação na área de educação logo no início do curso escolhido oportunizou trabalhar com a educação infantil em uma instituição privada, Sistema Anglo de Ensino e, algum tempo depois, um novo trabalho em um Centro de Educação Infantil. Experiências em instituições com realidades tão diferentes possibilitaram vivenciar várias situações e conhecer a realidade deparada por um professor em sua prática. Isso também contribuiu para despertar o interesse pelos temas relacionados às dificuldades encontradas nos primeiros anos de formação educacional, assim como a questão das deficiências e a necessidade de inclusão escolar do PAEE.

A partir dessas considerações é relevante evidenciar o interesse em relação ao tema escolhido. Ao ingressar no *Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE)*, na *Linha de Pesquisa Educação Escolar Inclusiva*, renomeada como *Educação Especial*, em 2013, durante a participação nas reuniões, o interesse pela temática foi despertado. Dessa forma, logo surgiu a oportunidade de participar coletivamente do primeiro projeto de extensão *Educação Inclusiva: concepções e práticas educacionais*.

Assim, a participação efetiva, tanto das pesquisas, quanto dos estudos realizados na mesma linha ampliaram as perspectivas de estudo e de análise. Nesse envolvimento surgiu a possibilidade do GEPPE concorrer com um projeto a ser financiado pelo MEC. A equipe acreditou e enviou uma proposta do projeto, intitulada *Espaço aberto aos cidadãos com deficiência*, a qual foi aprovada e financiada.

As ações desenvolvidas pelo projeto, diretamente com pessoas com deficiência, propiciaram reflexões acerca do tema e, dessa forma, a compreensão da relevância da Educação Especial, e a percepção de quanto o assunto requer cuidados especiais e bastante perseverança para ser desenvolvido, visto alguns profissionais ainda possuírem

uma postura equivocada e até mesmo preconceituosa em relação ao trabalho com alunos com deficiência.

Movida por interesse constante e progressivo na coordenação como bolsista de extensão em dois projetos, a saber: *Roda de conversas vocacionais* (2008) e *Cinema: uma nova tecnologia para auxiliar nas práticas inclusivas* (2009), realizamos várias revisões bibliográficas, momentos nos quais foi possível perceber a necessidade de uma referência para esses levantamentos, pois em *site* de Pós-Graduação *Strictu Sensu* de várias universidades, teses, dissertações, pesquisas sobre Educação Especial, já existe um olhar para a Educação Inclusiva.

Foram crescentes a curiosidade e o interesse em continuar pesquisas nessa área, e o direcionamento voltou-se para os estudos de educação inclusiva, sobretudo os estudos sobre Educação Escolar Inclusiva para pessoas com deficiência visual, em casos mais específicos, a cegueira.

Em continuidade aos estudos e finalização de uma etapa educacional, veio o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (2010), intitulado “Teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação sobre Deficiência Visual e/ou Cegueira”; na sequência, a monografia do curso de Especialização (2012) intitulada “Deficiência visual e/ou cegueira: um olhar crítico das tendências teóricas das pesquisas em educação no período de 2001 a 2010”.

A Educação Inclusiva tem sido tema de pesquisas e debates por pesquisadores iniciantes e experientes em diferentes áreas do conhecimento, como da Educação, Letras, Psicologia, Saúde, Sociologia, entre outras. Nas pesquisas e debates nessas áreas, a Educação Especial, sobretudo referente a alunos com deficiência intelectual e física, é considerada maior em relação aos com deficiência visual, cujo quantitativo de estudos e pesquisas é menor. No que se refere às declarações dos brasileiros sobre o fato de terem essa deficiência, há uma divergência em relação ao número real, uma vez que o quantitativo de pessoas com deficiência visual é bem maior que a declarada.

Na pesquisa do IBGE (2010), dos mais de 190 milhões de brasileiros, 45.606.048 declararam ter algum tipo de deficiência, alguns com mais de uma¹. Podemos verificar nos quantitativos, um alto índice de deficiência visual (35.774.392), seguido de deficiência motora (13.265.599) e com deficiência auditiva (9.717.318), cujo

¹ O quantitativo de cada modalidade de deficiência mencionado ultrapassa o quantitativo total, considerando que alguns entrevistados pela equipe do IBGE declararam ter mais de uma deficiência.

quantitativo é bem menor em relação aos que declararam ter deficiência intelectual (2.611.536).

De acordo com dados apresentados pelo IBGE, em 2010, no Brasil o quantitativo de pessoas com deficiência visual, se considerarmos todos os graus do problema, é alto, pois a maioria da população apresenta alguma modalidade. O número de deficientes em estágio mais avançado, denominado de cegueira, a qual necessita de atendimento educacional especializado, é muito menor no país.

O quantitativo apresentado nos leva a compreender fatos importantes, pois embora a incidência de deficiência visual seja bem maior, como mostram os dados do IBGE (2010), a ênfase e o quantitativo de pesquisas sobre a deficiência visual são menores. No entanto podemos entender que essa ocorrência menor de pesquisas, acontece por conta da visibilidade dada a cada tipo de deficiência e do trabalho desenvolvido direta ou indiretamente em cada modalidade.

A deficiência visual pode surgir em várias etapas da vida da pessoa, nas mais diferentes condições, e precisa ser enfrentada com ações imediatas da família e até mesmo da escola, pois a luta constante para garantir os direitos dos alunos com deficiência à inserção na vida cotidiana e escolar torna-se fundamental.

Nessa luta está o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

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 advéncia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão (SÁ, 2007, p. 15).

Trata-se de uma condição limitante, cuja superação exige esforço no desenvolvimento de habilidades dos outros sentidos humanos uma vida quase normal. Porém ainda causa sensibilização e/ou constrangimentos nos não habituados à convivência com uma pessoa com deficiência visual, especificamente com cegueira.

Quando a falta de visão atinge uma criança, é uma situação ainda mais sensibilizante, sobretudo quando chega o momento de ir para a escola. É uma condição

provocadora de interesse, inquietações e, não raro, grande impacto no ambiente escolar, pois professores e funcionários das escolas não sabem como agir diante de um aluno cego, além de terem dificuldade de aproximação e comunicação.

Para a existência de ações educacionais mais concretas, são necessárias medidas políticas referentes à Educação Especial, que considere e utilize as legislações nacional, estadual e municipal para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)², considerados nesse grupo os alunos com deficiência visual.

Torna-se necessário desmistificar os pré-conceitos formados acerca do PAEE, e nesse sentido, a superação de modelos antigos talvez seja possível a partir de pesquisas com aprofundamento teórico e compreensão da história em sua totalidade e, especificamente, das pessoas cegas e, assim, primar por uma desconstrução de conceitos estabelecidos socialmente.

Portanto, trata-se de um tema que demanda estudos contínuos, análises e pesquisas, de modo a proporcionar subsídios para um maior entendimento de como tem ocorrido a inserção do PAEE no âmbito escolar e, assim, poder sugerir ações mais efetivas no sentido de contribuir com os educadores no âmbito de sua atuação, para que melhor compreendam a relevância da educação inclusiva.

Embora ocorra de forma lenta, nos últimos anos o número de produções e de pesquisas sobre a inclusão escolar para alunos com deficiência visual tem se ampliado.

Atualmente na Pós-Graduação *Strictu Sensu* existe um quantitativo de pesquisas o qual deveria ser conhecido para ajudar a alavancar o processo de expansão desse campo.

As convenções internacionais e a legislação nacional têm fortalecido as discussões sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, e com esse pensamento, algumas declarações internacionais foram e são relevantes nessas discussões. A Declaração de Salamanca (1994) está entre as de maior repercussão, pois seu teor no tocante à inclusão de pessoas com deficiência destaca-se em relação às outras, já que assegura a necessidade da inclusão nas escolas, em atenção ao Paradigma de Suportes ou Inclusão.

Em relação à legislação nacional, evidenciamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), aprovada após a Declaração de Salamanca (1994),

² A terminologia Público-Alvo da Educação Especial refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Essa terminologia PAEE está explicitada no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (BRASIL, 2011).

por considerar sua abertura para a implementação de propostas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, pois alguns de seus artigos vieram corroborar uma proposta de educação para todos, no âmbito das escolas de ensino regular.

Apontamos a relevância da pesquisa a partir da necessidade de compreender as teorias de embasamento aos estudos nas universidades sobre Educação Escolar Inclusiva, de forma específica sobre Deficiência Visual, assim como a expansão desses estudos no meio científico, com bases teóricas, as quais contribuam com os debates sobre a temática.

Consideramos, ainda, historicamente, a superação de dois paradigmas em um período de menos de 20 anos, quais sejam: a) a institucionalização, período no qual as pessoas com deficiência foram retiradas das famílias e colocadas em instituições especializadas ou escolas especiais, geralmente situadas em localidades distantes; b) o paradigma de serviços ou integração foi o momento em que se culminou a ideia de integração, cujo princípio era modificar as pessoas com deficiência, de modo que elas ficassem semelhantes às consideradas normais, para então poderem ser integradas na sociedade. Entretanto, torna-se necessário observar na sociedade a ocorrência simultânea das diversas fases referentes às práticas sociais: exclusão social, atendimento segregativo, integração e inclusão social. Logo é possível afirmar, no contexto atual, ser comum nessa transição de paradigmas a verificação de práticas sociais excludentes, ou seja, algumas pessoas ainda não aceitam o paradigma hoje defendido (SASSAKI, 1997), o de suportes ou inclusão, um novo conceito da educação Especial. Nessa modalidade, se defende que as pessoas com deficiência devem partilhar da escola e da sociedade para todos, ou seja, devem ser inseridas no ensino comum, partilhar de todos os lugares e instituições sociais, pois as relações vivenciadas são de extrema relevância para o desenvolvimento dos indivíduos. Esse paradigma propõe uma mudança de postura, um olhar diferenciado sobre si e sobre o outro, um olhar pautado no respeito às diferenças individuais.

Portanto, se a escola e a sociedade não compreendem a educação inclusiva, cujos princípios básicos são a valorização da diversidade e a aceitação das diferenças, fica difícil afirmar que houve a superação dos paradigmas anteriores, pois continuam utilizando práticas educacionais excludentes. A escola atual tem suas práticas educacionais pautadas nas diferenças, entretanto para se tornar inclusiva é necessário aprender a aceitar as diferenças de seus alunos, priorizar suas necessidades e valorizar

suas potencialidades, acolher a diversidade, assegurar oportunidades iguais de desenvolvimento a todos os alunos.

Sendo assim, é possível afirmar que somente pautada na diferença e não na igualdade de seu alunado a escola tornar-se-á inclusiva, já que a valorização da diversidade é requisito essencial para superação dos paradigmas anteriores.

Diante do exposto, por se tratar de uma condição tão especial que demanda, por um lado, o direito de receber a mesma educação disponibilizada aos “não cegos”, ou seja, de receber um tratamento igualitário; por outro, de receber sim, uma atenção especial, voltada para o suprimento das dificuldades surgidas em decorrência de suas limitações. Essa é a sustentação desse tema, como relevante e necessário para contribuir com o avanço de estudos nessa área.

Para desenvolver esta pesquisa buscamos teóricos e estudiosos os quais apresentam abordagem dos temas nos variados aspectos da educação especial, cujo tratamento dado respeitou de forma coerente e aprofundada, sensível e comprometida com a questão. Essa preocupação tornou possível um bom embasamento e permitiu uma visão abrangente e enriquecedora. Para o desenvolvimento da proposta, buscamos respaldo nos trabalhos de Bayer (2010), Capelline (2007, 2008), Kassar (2011), Maluf (2006), Mittler (2003), Omote (2004), Pacheco (2007), Prieto (2006), Sasaki (1997), Vygotsky (1996, 1997, 2004), entre outros.

A proposta de educação inclusiva tem muitas barreiras e para transpô-las, fizeram-se necessários muitos estudos em busca do conhecimento exigido para se chegar às práticas concretas e inclusivas, como deixa claro Maluf (2006). É preciso enfrentar aquilo que parece ser “diferente”, conhecer, trazer para perto, integrar todos em um ambiente comum. Essa afirmação corrobora o que Maluf (2006, p.13) defende:

Incluir é parar de pensar apenas no sentido de como levar as pessoas com Necessidades Educativas Especiais para as escolas, mas de operacionalizar meios para que as pessoas que criam e mantêm a exclusão venham a modificar-se, assumindo uma visão mais ampla, preocupada com a qualidade da educação para todos e suas relações com os demais membros da escola e da sociedade.

A integração e a inclusão geram grande polêmica e muitas controvérsias, encontram sempre aqueles defensores de um ou do outro lado da questão, conforme sua visão e interesse. O mais importante, porém é não prejudicar os principais interessados

nesse assunto, os alunos com deficiência; e que a concepção de alguns estudiosos não fique aquém da evolução histórica e dos direitos garantidos na legislação.

A integração escolar retirou das instituições especializadas de ensino as pessoas com deficiências, em busca de sua normalização, permitiu-lhes dividir os espaços, partilhar o convívio com novos pares, e inseriu-os na escola comum. A integração não deve ser desconsiderada dentro do processo histórico, ela teve grande importância, porém deve ser superada, de acordo com Maluf (2006, p.13):

A grande dificuldade do processo de inclusão é que não basta integrar os alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja, não basta que sejam feitas adaptações para aceitar um determinado grupo de alunos. Isso é relativamente fácil de fazer e vem acontecendo, infelizmente, em muitos casos, até hoje. A verdadeira Inclusão requer a reestruturação do sistema educacional, de modo que este cuide de todos os alunos, dando-lhes condições de pleno acesso e participação.

A inclusão escolar deve preconizar educação de qualidade, acesso e permanência a todas as pessoas com deficiência, garantir-lhes o direito à diferença, respeitar e valorizar suas potencialidades, com uma visão mais educativa, voltada às habilidades individuais. As pessoas com deficiência devem ter seus direitos assegurados, respeitados, independente dos interesses sociais e políticos de algumas organizações e instituições. As escolas devem organizar e criar estratégias que favoreçam a inclusão. Diante disso, fica a constatação da necessidade de os sistemas educacionais inclusivos reverem seus modelos e, em busca do atendimento de todas as necessidades educacionais, construir relações interpessoais acolhedoras para todos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Desse modo, as propostas sobre como educar alunos com necessidades especiais são variadas: “[...] alguns defendem que eles devem ser educados em classes e escolas regulares, porém outros acreditam que as diferenças têm de ser levadas em consideração, já que é necessária grande variedade de serviços” (MENDES, 2002 apud REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010, p. 115). Diante disso, fica bastante claro e é de fundamental importância uma compreensão mais aprofundada sobre a educação inclusiva, para não ser vista apenas como uma mera convicção ideológica passageira, o que, certamente, comprometeria a implantação de políticas inclusivas para alunos com deficiência.

Além de instigar mudanças educativas, a educação inclusiva “[...] é um movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da

homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade” (MARTINS, 2008, p.19). A autora ressalta ainda que para sua ocorrência é preciso “[...] almejar uma pedagogia centrada no aluno que, por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas”. Ou seja, todos precisam se envolver na causa da inclusão de pessoas com deficiência, contar com o apoio da sociedade no respeito a essas pessoas consideradas diferentes por terem uma ou mais deficiências.

Para Silva e Aranha (2005), “[...] a construção de uma sociedade inclusiva é de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático”. Pretende-se, assim, uma educação constituída em um sistema educacional “[...] que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontre inserido” (SILVA; ARANHA, 2005, p. 377).

Para a construção de uma sociedade inclusiva e justa, faz-se necessário proporcionar e garantir igualmente a todos, com ou sem deficiência, acesso a uma educação de qualidade, dignidade e autonomia para gerir sua vida.

Cabe à escola se adequar para atender seus alunos e suas especificidades.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010) enfatizam ser um dos fatores importantes para a consolidação da inclusão a preparação dos professores, tanto na sua formação inicial quanto na continuada, por interesse próprio, ou por incentivo da instituição na qual ele trabalha, pois é fundamental que o professor esteja preparado para trabalhar com os alunos inclusos. “No processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar” (SILVA; ARANHA, 2005, p. 377). A equipe escolar precisa trabalhar de forma colaborativa com a família para fortalecer as relações entre professor e aluno em sala de aula, e o contexto escolar formado por uma equipe que trabalhe sempre em prol do desenvolvimento dos educandos. A gestão deve apoiar o professor comum, apresentar orientações e sugestões, além de dar-lhe subsídios para que possa planejar estratégias diferenciadas com o professor especialista.

Na verdade, é preciso ser consciente da possibilidade de educar na diversidade, embora tal proposta não seja uma tarefa fácil, pois implica várias mudanças no cenário educacional. Quando essa diversidade trata de pessoas com deficiência, é importante observar as condições do sistema educacional, pois como está, fica difícil qualquer tipo de inclusão escolar. Um espaço ideal pressupõe plenas condições de acesso e permanência, direito à participação, à aprendizagem e à qualidade educacional.

É preciso investir na formação de professores, para tornarem suas práticas abrangentes e diversificadas, de modo a contemplar a todos os alunos. A escola também precisa se modificar, melhorar sua estrutura e fornecer subsídios aos professores e alunos com materiais de apoio, acessibilidade e projetos, entre outras providências.

Entretanto, a atual proposta de formação de professores, tanto capacitados quanto especializados, não rompe com o tradicionalismo na formação docente. Nota-se que grande quantidade de professores não teve formação inicial e continuada para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Por consequência, esses professores que lecionam em cursos de graduação em licenciatura não preparam seus alunos para incluir adolescentes ou crianças com deficiência (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010, p.117).

No Brasil, almeja-se que a educação resolva sozinha os problemas sociais do país, entretanto para que isso ocorra é preciso investir na formação dos professores, tendo em vista que a ampliação de seu conhecimento intelectual e cultural influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, da escola. Ante o exposto fica claro o papel elementar do professor no processo da inclusão; logo, é imprescindível a sua valorização, sua preparação para trabalhar com a diversidade e com a inclusão de pessoas com deficiência na escola, a partir do momento de seu ingresso na universidade, nos cursos de licenciaturas. Nesses cursos é importante a atenção aos estágios supervisionados, pois poderão contribuir diretamente com o futuro professor, dando-lhe segurança no momento do exercício da profissão. Ou seja, quando for colocado diante de um aluno com deficiência, terá subsídios para saber como agir, pois é preciso reiterar o quanto a atitude do professor diante do aluno influencia o comportamento deste. “É fato que o modo de ser do professor, seu jeito de pensar, agir e sentir repercutirá no comportamento dos alunos, bem como a imagem e a concepção que o aluno tem do professor irá interferir na ação do professor” (SILVA; ARANHA, 2005, p. 376).

Dessa forma, com a intenção de normatizar as políticas internacionais e nacionais de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo as com deficiências, as universidades também iniciaram estudos e pesquisas, com vistas a contribuir com essa proposta, criando grupos de estudos e linhas de pesquisas sobre Inclusão Social; muitas com enfoque na questão da Educação Escolar Inclusiva para pessoas com deficiências como a visual, a física, a intelectual, a surdez e síndromes diversas.

Vale destacar em relação ao tema deficiência visual o fato de englobar casos de baixa visão e cegueira, pois “[...] possuem padrões de resposta diferenciados, precisando, portanto, de materiais e estratégias de ensino específicas para suas necessidades perceptuais, sendo de extrema importância a discussão sobre a formação docente” (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010, p. 119). É possível afirmar que a Educação Especial vivencia um momento propício à realização de trabalhos, apoiados por diversos órgãos de fomento, instituições de ensino superior, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e várias fundações de apoio à pesquisa e extensão. Com o apoio das instituições governamentais, muitos estudos referentes à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular foram realizados e divulgados pelas universidades.

Neste momento histórico da realidade brasileira, o que se espera é o avanço na direção da construção de um sistema educacional que cumpra efetivamente com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), favorecendo a formação de cidadãos críticos e responsáveis, possibilitando o acesso ao saber científico e à sua utilização crítica e funcional rotineira, e desta forma, atuando na construção de uma sociedade mais igualitária e humana (SILVA; ARANHA, 2005, p.374).

No mesmo sentido, a legislação brasileira, no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, orientava que a ação pedagógica só poderia ocorrer de forma adequada se o sistema de ensino tornasse obrigatório o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). O que é corroborado pelo Decreto Nº 7.611, aprovado em 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, além de trazer outras considerações. O referido documento representa um avanço na área de atendimento educacional especializado, conforme pode ser observado no seu artigo segundo (BRASIL, 2011, n.p.):

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Enfim, o mais importante é garantir às escolas possibilidades de melhorar a sua prática pedagógica, a partir de técnicas eficazes no trabalho com o aluno com deficiência visual, possibilitar o acesso a um ensino de qualidade que propicie seu desenvolvimento para autonomia, com respeito às singularidades de cada indivíduo. Para tanto, é importante repensar as práticas educacionais e dar ênfase ao trabalho colaborativo necessário entre os professores da sala comum e os especializados.

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

No trabalho colaborativo é fundamental que a equipe pedagógica elabore propostas de práticas coletivas e reflita sobre as mesmas, pois se os atos tornarem-se solitários elas não lograrão êxito. Nesse sentido, as trocas de experiências e diálogos entre as equipes são imprescindíveis para que haja uma prática coletiva, entrelaçada e sequencial, com vistas ao desenvolvimento do aluno com deficiência. Diante dessas considerações, podemos verificar a necessidade de estudos e pesquisas em busca de melhor compreender os trabalhos já desenvolvidos na área e identificar os avanços atingidos.

Esses estudos permitirão a obtenção de informações, conhecimentos, pensamentos e conclusões que podem, de fato, contribuir para uma nova postura do professor e permitir aos alunos com deficiência visual terem a devida inclusão escolar, num contexto no qual se sintam valorizados, acolhidos, com direito às mesmas oportunidades ofertadas aos demais alunos, ou seja, sintam-se incluídos.

A partir dessas inferências, algumas questões norteadoras foram surgindo, tais quais: a) as revistas da área da Educação da Plataforma SciELO Brasil, extrato A1 e A2 , pesquisaram sobre deficiência visual no período de 2000 a 2014?; b) o que os autores

dos artigos publicados nas revistas da área da Educação, que compõem a Plataforma SciELO Brasil, definidas para este estudo, revelaram sobre a contribuição da família dos alunos com deficiência visual para sua inclusão escolar?; c) foi possível identificar o trabalho realizado pela Escola para atender ao aluno com deficiência visual, a partir dos artigos das revistas da área da educação da Plataforma SciELO Brasil, definidos para o estudo?; d) nos artigos sobre deficiência visual das revistas pesquisadas, os autores discutiram sobre trabalho colaborativo com envolvimento da família e da escola?; e) eles apresentaram contribuições?

As respostas a essas questões possibilitarão ampliar a compreensão sobre deficiência visual, inclusão escolar e o papel da família e da escola para o desenvolvimento dos alunos com essa modalidade de deficiência. Há de se considerar também as contribuições dos estudiosos das revistas levantadas na Plataforma SciELO Brasil sobre o trabalho colaborativo, com envolvimento da escola e da família.

Para responder às questões desta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral identificar nas publicações das revistas da Plataforma SciELO Brasil, extratos A1 e A2, da área da Educação, os temas deficiência visual, escola e família, com o intuito de compreender o que revelam os autores sobre as temáticas, com atenção ao trabalho colaborativo realizado entre família e escola.

Como objetivos específicos buscou-se: a) analisar os artigos sobre deficiência visual nas revistas da Plataforma SciELO Brasil, no período de 2010 a 2014, em abordagem aos temas Escola e Família, a fim de compreender o processo de evolução dessa temática na área da Educação; b) compreender, a partir dos artigos das revistas da Plataforma SciELO Brasil, área da Educação, o trabalho realizado pela família e pela escola para a inclusão dos alunos com deficiência visual no processo educacional; c) analisar os artigos das revistas, a partir das contribuições dos autores, sobre o trabalho colaborativo realizado entre a família e a equipe escolar, assim como verificar a preponderância das pesquisas na Plataforma SciELO nas revistas da área da Educação para, assim, contribuir com as lacunas apresentadas na produção do conhecimento sobre educação escolar inclusiva, especialmente de pessoas com deficiência visual - cegueira.

Sob essa perspectiva a pesquisa se desenvolveu em dois momentos. O primeiro por meio de estudos bibliográficos, a fim de compreender os temas e, em seguida, a busca dos artigos nas revistas de educação que versam sobre escola, família e inclusão escolar das pessoas com deficiência visual. Para isso, utilizamos pesquisa online para coleta de dados nas revistas da área de Educação da Plataforma SciELO Brasil, com

critérios definidos a priori, precedendo à construção de um panorama geral dos artigos, visando responder às questões levantadas, bem como aos objetivos do trabalho.

Na análise dos resultados sobre escola e família, com vistas a compreender o processo de inclusão escolar, foi feita leitura e estudo dos artigos encontrados, com o fito de perceber a relação entre eles e se era possível reconhecer neles o trabalho feito pela escola e pela família em prol dos alunos com deficiência visual, mais especificamente os cegos.

Nesse sentido esta pesquisa investigou os estudos sobre deficiência visual e/ou cegueira, família e escola e trabalho colaborativo nas revistas online na Plataforma SciELO Brasil e assim apresenta aos iniciantes e aos já experientes, informações e conhecimentos norteadores de avanços para futuros trabalhos.

Como subsídios teóricos, recorreremos aos autores e estudiosos reconhecidos por crerem em uma educação para todos, dentre os quais citamos Sasaki (1997), por considerar de suma importância nesse novo momento do paradigma da inclusão, o respeito à diversidade que caracteriza o reconhecimento às diferenças e assegura à pessoa com deficiência o direito a uma sociedade mais democrática. E assim esse pesquisador compõe, junto dos outros autores pesquisados, um panorama abrangente sobre o tema.

Com vistas a apresentar as respostas às questões elencadas, este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, *Educação Especial no Brasil: aspectos legais*, tecemos algumas considerações conceituais sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva e seus aspectos legais, passando pelas legislações internacional e nacional e levamos em consideração os seus avanços e sua importância para a Educação Especial no Brasil.

No segundo capítulo, *Família e escola: trabalho colaborativo em prol dos alunos com deficiência visual*, apresentamos as contribuições teóricas referentes à relação da família com a escola, com destaque na forma como ocorrem os diálogos entre as duas instituições no auxílio e no desenvolvimento do aluno com deficiência visual, demonstrando a relevância do trabalho colaborativo entre elas.

No terceiro capítulo, *Família e Escola num processo inclusivo de alunos com deficiência visual: revelações de autores das revistas da área de educação na Plataforma SciELO Brasil*, apresentamos e analisamos o levantamento de artigos publicados nas revistas da área de educação da Plataforma SciELO com abordagem a três temáticas entrelaçadas: deficiência visual, família e escola, com atenção ao trabalho

colaborativo entre as duas instituições envolvidas. Por fim, são apresentadas as considerações finais, momento de identificar se as questões levantadas foram respondidas, se os objetivos elencados foram atingidos, ou seja, se o estudo realizado conseguiu atender ao proposto. Também foi um momento de verificar outras possibilidades para a continuidade deste estudo, deixar evidenciadas algumas lacunas, abrir novas alternativas de estudos a partir dos dados levantados.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

O ápice desta progressão, com uma cronologia definida de avanços, transformações institucionais e revisões conceituais, deu-se com a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Dela resultou A Declaração de Salamanca, documento sinalizador de uma nova época na educação de crianças com necessidades especiais, em vários países do mundo

(BEYER, 2006, p.8).

As legislações internacionais das quais o Brasil é signatário vieram para promover mudanças e dar um novo significado para Educação Especial e propor que os sistemas de ensino acolham a todas as crianças, sem distinção. Essas legislações visam ao avanço das políticas públicas nacionais para constituir uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, é importante compreender normatizações das legislações internacionais e nacionais sobre Educação Especial, para o atendimento aos alunos, em especial, os (PAEE). São assinados documentos internacionais, aprovadas legislações nacionais e realizadas pesquisas nas universidades, mas o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência não foi efetivado, e apenas algumas poucas localidades do país têm buscado atingir os objetivos da inclusão em sua totalidade.

As universidades têm realizado estudos e pesquisas, com vistas a contribuir com a proposta da inclusão escolar, por meio da criação de grupos de estudos e linhas de pesquisas, do desenvolvimento de pesquisas sobre educação especial, inclusão social e escolar, diversidade, com pesquisadores se dedicando à questão da Educação Escolar Inclusiva para alunos com deficiência, com aprofundamentos em diferentes modalidades, como as deficiências visual, física, intelectual e auditiva.

Assim, é possível esperar mudanças importantes para a Educação Especial, com a crença na realização de trabalhos apoiados por diversos órgãos de fomento, instituições de ensino superior, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e várias fundações de apoio à pesquisa e extensão. Com esse momento favorável, muitos estudos referentes à inclusão de alunos PAEE no ensino comum foram realizados e divulgados pelas universidades em diferentes esferas: local, estadual e nacional.

Na esfera local, alguns trabalhos de dissertação, monografia, iniciação científica e conclusão de curso são constantes sobre a temática Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, como o apresentado nesta dissertação. Como não há a possibilidade de abranger todos os aspectos legais e conceituais referentes à Educação Especial, definiu-se por apresentar os documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, algumas leis do Brasil e as contribuições sobre temas de diferentes vertentes teóricas.

1.1 Principais documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário

O Brasil é signatário de importantes declarações que representam um marco na educação inclusiva e são de extrema relevância para a educação especial e foram organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), e desde 1945 tem como principais objetivos fortalecer os valores democráticos, incentivar a paz e a cooperação internacional. A seguir apresentaremos, brevemente, algumas delas.

1.1.1 Declaração Universal de Direitos Humanos (1948)

A Declaração Universal de Direitos Humanos, organizada pela ONU, em 1948 traz apontamentos importantes, como os direitos à igualdade e à dignidade para todos os seres humanos, independente de raça, sexo, origem e classe econômica. Entre esses direitos estão também a liberdade e o direito à educação.

A Declaração Universal de Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, por meio da Resolução 217-A (III) da Assembleia Geral e tornou-se um marco na história dos direitos humanos. Dos seus 30 artigos, considera-se importante destacar seis:

Art. 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 2 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Art. 3 - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

[...].

Art. 6 - Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Art. 7 - Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

[...].

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Os cinco primeiros artigos destacados representam a instituição de direitos humanos e assegura a todos o respeito na totalidade, independente de sua etnia, cultura, religião, sexo, estrato social, escolha partidária, entre outras especificidades. Dessa maneira, os Direitos Humanos são indispensáveis e essenciais para garantir às pessoas a liberdade de expressão e a dignidade, com vistas a uma vida íntegra.

No tocante à educação, o artigo 26 versa sobre a garantia da instrução dada pelo Estado aos cidadãos, além de estender os requisitos básicos necessários ao ser humano para seu desenvolvimento pleno e digno. Também destaca a prioridade dos pais na escolha da educação a ser ofertada aos filhos, uma inovação para a época da declaração, que determina e esclarece sobre a importância do estudo como dever estatal e direito garantido a todos.

No geral, a Declaração Universal de Direitos Humanos instituiu uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, estimando a vida, a liberdade, e tornou-se assim o documento mais traduzido no mundo para dar respaldo a muitos documentos importantes em vários países. Os signatários dessa declaração precisam voltar à atenção para o seu cumprimento, pois mesmo após 67 anos (1948-2015), ainda se mantém atual, com poucas possibilidades de alteração, mesmo se forem considerados os avanços verificados ao longo da história.

Embora não haja dúvidas sobre o fato de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ser um dos documentos mais importantes para a humanidade, há que se

considerar também as outras convenções das quais o Brasil foi signatário, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – CERD, Nova Iorque, 1966; a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18 de dezembro de 1979 e ratificada pelo Brasil em 01 de fevereiro de 1984, na qual “[...] foi acordado em convenções a eliminação de todas as formas de discriminação racial, eliminação de todas as formas de discriminação da mulher [...]” (GOMES; ARAUJO, 2014, p. 365).

O Brasil não se omitiu em assinar os documentos internacionais contra diferentes formas de discriminação, como também buscou ser signatário de outras declarações, como a que garante a educação como direito fundamental, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990. Essas Declarações e Convenções mostram uma continuidade de interesse dos governantes do Brasil em buscar eliminar todo e qualquer tipo de discriminação e assegurar maiores garantias educacionais aos cidadãos de todos os lugares do mundo.

1.1.2 Declaração de Jomtien (1990).

No ano de 1990, de 05 a 09 de março, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual reafirma ser a educação um direito fundamental de mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro. A mesma tem por princípio lutar pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem, independente de quem seja: crianças, jovens ou adultos.

Essa Declaração foi organizada em dez artigos, todos com explicativos para facilitar a compreensão e uma efetiva realização dos princípios pelos países. Os artigos estão assim organizados: **Educação para todos: objetivos** - Artigo 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado** - Artigo 2: Expandir o enfoque. Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Artigo 4: Concentrar a atenção na aprendizagem. Artigo 5: Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica. Artigo 6: Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. Artigo 7: Fortalecer as alianças. **Educação para todos: os requisitos** - Artigo 8: Desenvolver uma política contextualizada de apoio. Artigo 9: Mobilizar os recursos. Artigo 10: Fortalecer a

solidariedade internacional.

Dos dez artigos, pelo grau de importância, destacam-se dois deles. O primeiro com referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), concernente ao direito à educação;

ART. 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas, sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação. é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990).

O objetivo principal dessa declaração é garantir a todos o acesso aos sistemas educacionais, sem restrições, mas após quarenta e dois anos decorridos de sua assinatura, ainda há países que ainda não conseguiram assegurar esse direito de maneira globalizada e ainda existem milhares de crianças e adultos fora da escola.

Partindo desse pressuposto, percebe-se como as condições sociais apresentam uma significativa barreira ao acesso à escola. Assim, surge à necessidade de criar novos caminhos para efetivação desses direitos e, com isso, a criação de novas declarações com intuito de reafirmar o previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos em relação à educação.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E UM COMPROMISSO RENOVADO

ARTIGO 2. EXPANDIR O ENFOQUE

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer aliança (UNESCO, 1990).

A educação vista como promotora de conhecimento vislumbra as expectativas de tornar o mundo melhor, mais seguro, melhor sucedido e ambientalmente puro, na busca pelo favorecimento dos campos sociais, econômicos e culturais. E, mesmo que a educação não seja suficiente para mudar o cenário mundial, é de extrema relevância para os avanços pessoais e sociais dos seres humanos. O direito à educação não significa somente poder ir à escola e estar nela, mas sim ter o direito à assimilação de todos os conhecimentos e bens culturais inerentes a todos, e ter garantida a participação efetiva no meio social em que vive.

Dessa maneira, uma escola para todos precisa reconhecer as diferenças dos seus alunos e, para tanto, são necessárias mudanças em vários aspectos: em sua gestão, na sua estrutura física, nos conceitos sobre as pessoas com deficiência, em seus projetos políticos pedagógicos, entre outras providências. Sem essas mudanças a inclusão incorre no risco de ser um insucesso e tão inútil tanto quanto foram suas antecessoras. É necessário levar em consideração que a escola sozinha não consegue abarcar todas as especificidades da inclusão e garantir a efetivação de tantas mudanças impostas pela legislação. Assim sendo, é importante perceber que a política de inclusão, com todas as suas metas e princípios, deve ser vista como facilitadora norteadora das possibilidades de efetivação das garantias previstas.

A escola inclusiva precisa ser entendida como essencial à formação de uma sociedade mais justa e igualitária; contudo, torna-se difícil a efetivação das mudanças previstas na legislação quando a sociedade que estabelece a legislação e institui a educação inclusiva como um direito, é a mesma que deixa a educação ser influenciada pelos interesses mercadológicos.

Atualmente, a educação possui diversas lacunas, e dessa maneira, é imprescindível considerá-la como relevante e investir em seu desenvolvimento e qualidade, tendo em vista a sua obrigatoriedade ser e estar integralmente disponível a todos. Portanto, a educação básica de qualidade é essencial para melhorar os níveis superiores de educação e de ensino, e as demais formações e por conseguinte, buscar o desenvolvimento da autonomia das gerações presentes e futuras.

Dos diversos estudos encontrados sobre a Declaração de Jomtien, por estudiosos de políticas públicas ou teóricos nacionais e internacionais, é interessante mencionar o comentário de Mittler (2003), sobre os dez anos após Jomtien, quando destaca o muito pouco a se comemorar no mundo, pois

Poucos países atingiram um nível suficiente e há algumas tendências encorajadoras. Por exemplo: o declínio nas matrículas escolares que ocorreu na década de 80 foi revertido em todas as áreas, com exceção dos países na África, abaixo do Saara, e houve uma mudança significativa na queda dos índices de analfabetismo adulto, de tal forma que agora há 300 milhões de analfabetos a menos do que haveria se a tendência anterior fosse mantida (MITTLER, 2003, p. 41).

Mesmo com essas tendências “encorajadoras”, é preciso considerar os muitos países, principalmente os da África, com sua população sofrendo na miséria absoluta, relegados à fome e a nenhuma instrução. Em situações não favoráveis também existem outros países do mundo cuja população está relegada ao descaso e ao abandono governamentais. Já o Brasil apresentou uma melhoria em relação a mudanças estruturais; aumento da renda da população; efetivação de ações políticas em favor da minimização da pobreza e a expansão da educação. Embora o Brasil tenha melhorado o seu IDH, “Índice de Desenvolvimento Humano”, ainda existe muita desigualdade social. Muito há por ser feito para podermos considerar a Declaração de Jomtien (1990) como uma ação internacional exitosa.

1.1.3 Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração de Salamanca (1994), um dos mais importantes documentos no contexto internacional, destaca a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. O Brasil estabeleceu compromissos com a Declaração de Salamanca, elaborada na “Conferência Mundial Sobre necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”,

realizada na Espanha em 1994, com a finalidade de estabelecer diretrizes para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum.

A referida declaração tem como foco as crianças com deficiência na escola, trouxe regras e padrões para garantir oportunidades para pessoas com deficiência, entre as quais está o dever do Estado de assegurar às pessoas com deficiência o direito de fazer parte do sistema educacional. A Declaração de Salamanca (1994) reafirma a necessidade do envolvimento de todos: “[...] cabe à sociedade civil em geral, com apelo também ao professor, colaborar no desenvolvimento da inclusão educacional” (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca foi fundamental para o início da instrumentalização do atendimento às crianças com deficiência. No Brasil, ela é considerada uma das principais possibilidades a respeito da Política Nacional para inclusão das pessoas com deficiência e contribuiu para a elaboração de várias leis relacionadas à educação especial.

Na Declaração de Salamanca “[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível adequado de aprendizagem [...]” (UNESCO, 1998, p. 2). A referida destaca como nível adequado o que o aluno consegue atingir, considera as limitações decorrentes da deficiência, aponta a importância de se ter uma Pedagogia centrada na criança para satisfazer suas necessidades, pois, “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”. (UNESCO, 1998, p. 2). O documento aponta a necessidade da inclusão de todas as pessoas nas escolas, em atendimento ao Paradigma de Suportes ou Inclusão. De acordo com a Declaração de Salamanca (1998, p. 2):

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Na Declaração, por considerar sua relevância, a UNESCO destaca quatro metas a serem cumpridas, para o processo de inclusão social e educacional dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Dentre elas uma está voltada para a comunidade acadêmica:

[...] - a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns; - a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais; - a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualmente, a que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de divulgação dos resultados e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração; - a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projectos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem; [...] (UNESCO, 1998, p. 03).

Sobre a Declaração de Salamanca, é relevante o escrito de Maluf (2006) em um de seus textos, onde afirma que a Conferência Mundial sobre a Educação Inclusiva foi decisiva para o progresso da proposta de inclusão escolar. É interessante destacar a percepção da necessidade de uma reestruturação educacional desde o início das discussões sobre a Inclusão Escolar, considerada sua relevância, mas foi a partir Declaração de Salamanca, em 1994, que isso começou a ser considerado pelos governantes.

1.1.4 Convenção de Guatemala (1999).

A convenção de Guatemala, realizada em 1999, garantia o direito das pessoas com deficiência e condenava qualquer tipo de discriminação. Em uma sociedade pluralista e democrática, todos devem ter o direito de ver respeitadas suas diferenças. A convenção só foi aprovada no Brasil em 13 de junho de 2001, por meio do Decreto Legislativo 198 e entrou em vigor em 14 de setembro de 2001. Seus dois primeiros artigos rezam:

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apenas por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional (BRASIL, 1999).

Esses artigos evidenciam o compromisso e a seriedade a serem dispensados aos assuntos relacionados à inclusão; logo, vem confirmar o direito de a pessoa com deficiência ser tratada como ser humano, garante-lhes o direito à liberdade, e de não serem submetidas a situações causadoras de constrangimento e sofrimento em detrimento de sua condição física, emocional ou intelectual, partindo-se do princípio do direito à igualdade inerente a todos.

A Convenção de Guatemala compreende o termo deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. (BRASIL, 1999). Nesse sentido, as pessoas com deficiência têm cada vez mais adquirido, direitos de acesso e oportunidades igualitárias na sociedade.

Um ponto importante a ser destacado nessa Convenção é a negação de todo tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência, pois enquanto ela existir não serão garantidos os direitos de todos à educação, tampouco outros.

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 1999).

Por meio do exposto sobre as determinações aprovadas nessa Convenção, notamos mais um significativo avanço em busca de uma sociedade inclusiva, que contribui para o combate a todas as formas de discriminação, almeja tratamento igualitário a todos, independentemente de suas características, garante-lhes direitos e respeita suas escolhas pessoais.

1.1.5 Declaração de Montreal (2001)

A Declaração de Montreal, aprovada em 5 de junho de 2001, foi acordada no Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá e prevê o acesso igualitário para todos em todos os espaços sociais. Essa garantia é requisito fundamental para o respeito aos direitos de liberdade universal do ser humano em todos os espaços da vida e é um pré-requisito para os direitos das pessoas com deficiência. Dessa maneira, o esforço coletivo em direção a uma sociedade inclusiva é essencial para o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Em conformidade com a Declaração:

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços (MONTREAL, 2001).

Ainda nessa declaração, a comunidade internacional reconhece a obrigatoriedade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais favoreceram as parcerias entre governos, sociedade civil e trabalhadores em prol do desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas. Conforme a Declaração de Montreal:

[...] 5. O Congresso enfatiza a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas. 6. O Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento. 7. As ações de seguimento deste Congresso deverão apoiar as parcerias contínuas e os compromissos orientados à solução, celebrados entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidade em todos os níveis (MONTREAL, 2001).

O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" recorreu às lideranças de empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil, para o envolvimento e a ampliação da imagem inclusiva em todos os espaços. Essa aliança entre as lideranças

poderia contribuir diretamente para todos compreenderem a inclusão social e passarem a naturalizar situações cotidianas das quais pessoas com deficiência fazem parte.

1.1.6 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. Em 30 de março de 2007, o Brasil firmou compromisso com a convenção dos direitos das pessoas com deficiência. Essa convenção tem por princípio:

O respeito pela dignidade inerente à independência da pessoa, inclusive à liberdade de fazer as próprias escolhas, e à autonomia individual, à não-discriminação, à plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, à igualdade de oportunidades, à acessibilidade, à igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (UNESCO, 2007, p. 9).

O Brasil, signatário da nova Convenção, ampliou seu campo de atuação e atualizou as normas já existentes para as pessoas com deficiência, mesmo consideradas não exequíveis por grande parte da população, principalmente da categoria de professores, os que atuam diretamente com o PAEE. A Convenção veio reafirmar o direito das pessoas com deficiência e atualizar esses direitos como novo parâmetro internacional dos direitos humanos.

Um terço dos países membros da ONU, dentre os quais o Brasil, apresenta uma legislação que contempla as pessoas com deficiência em todas as esferas de sua existência. Assim, o país expressa seu desejo de ver a convenção trazer resultados imediatos para todos que a aprovarem e transformar de maneira incisiva a vida de muitas pessoas até então sem amparo, pois não podiam recorrer às instituições de seus países. Diante disso, é sempre momento de refletir as propostas de transformação e os discursos implícitos nas leis, para compreender as suas reais intenções e, assim, não incorrer no erro de distanciar cada vez mais da necessária educação para todos. Para se garantir os direitos de cada pessoa com deficiência em nosso país e no mundo, é importante observar

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (UNESCO, 2007, p. 16).

A atual Convenção tem por metas garantir aos indivíduos com deficiência os seus direitos fundamentais, tais como: liberdade, igualdade, respeito de uma forma geral. Nesse sentido, as pessoas com deficiência são as que necessitam em primeiro grau da efetivação dessas leis, ou elas serão apenas acordos os quais nenhum país observa ao definir sua legislação. Sabe-se ser ainda um mero ensaio a efetivação da garantia desses direitos preconizados nas convenções, na legislação e na democratização do acesso à escola como direito de todos.

1.2 Legislação brasileira: avanços e retrocessos

A história da educação brasileira é marcada por diversos momentos de rupturas ocorridas em períodos distintos, em um cenário de interesses religiosos, políticos e econômicos a se articularem. Nesse sentido, podemos mencionar o Golpe Militar de 1964 como um dos impulsionadores do retrocesso da educação brasileira, quando o Brasil passou a vivenciar momentos de repressão e a educação, que deveria primar por uma formação de qualidade, garantir a autonomia dos sujeitos, tornou-se fragmentada e restrita. A violência abateu-se sobre os educadores de todos os níveis de ensino, com professores perseguidos, cassados, torturados, exilados e até mortos. Essa situação se estendeu também para as pessoas com deficiência.

O caminho trilhado em busca por uma educação inclusiva tem se constituído em um árduo e longo período, estendendo-se até os dias atuais, pois além de direitos conquistados juridicamente é fundamental alcançar o respeito da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Mas, como destaca Mazzotta (2011), ainda há muito por se fazer, pois

[...] até 1990 as políticas de educação especial refletiam, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino. Entretanto é preciso salientar que as

principais propostas e planos *mantêm-se numa abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos*. E, nesse sentido, cabe lembrar que a *Educação Especial não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum, embora deseje que o maior número possível de alunos possa dele se beneficiar* (MAZZOTTA, 2011, p. 223, grifos do autor).

No cenário da educação brasileira configurou-se por um tempo a escola regular e a escola especial. Os alunos com deficiência, em sua maioria, frequentavam as instituições especializadas, porém com a proposta da educação inclusiva e a legislação aprovada na última década, tudo se modificou e foi passada à escola regular a incumbência de acolher a todos sem distinção.

Portanto, a educação especial passa a acontecer no âmbito da escola regular, transformada de um momento para outro, em um espaço para todos. Contudo surge a necessidade de mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem, e a escola precisou se adequar e passou a utilizar materiais e recursos especializados para apoiar os professores e garantir a aprendizagem de todos os alunos, sofreu um forte impacto com essas mudanças, pois não estava preparada para tal. Mesmo com respaldo da legislação, o acesso às transformações necessárias para garantir a inclusão perpassou um longo processo burocrático.

É importante retornar a décadas anteriores, quando o país iniciou uma busca incessante pelo pluralismo dos direitos dos brasileiros. Em meio ao fulgor dos movimentos sociais que moviam a educação do País, em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024 foi aprovada e

[...] reconhece a educação dos 'excepcionais' quando indica sua matrícula 'dentro do possível' na rede regular de ensino, mas ao mesmo tempo garante apoio financeiro as instituições especializadas. Chama a atenção a proposição da matrícula na rede regular para alunos que, cerca de trinta anos antes, eram dispensados da escola (KASSAR, 2011b, p.44)

Em pleno período do regime militar, a legislação referente às diretrizes e bases da educação nacional aprovada em 1961 foi revista, com a aprovação da Lei 5.540, em 20 de novembro de 1968, reformulou o Ensino Superior e da Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, reformulou o ensino de primeiro e segundo graus. A partir da aprovação dessa última lei,

[...] passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como

uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter responsabilidade de formular, impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil. A criação deste órgão e a implementação encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época (KASSAR, 2011b, p.45).

O País, após ter garantido o fim do período ditatorial, já em seu período de abertura política, aprovou a Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988, e oito anos depois, em 20 de dezembro de 1996 aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, garantindo em seu texto legal as Declarações e Convenções das quais havia sido signatário.

A breve apresentação da legislação brasileira nos permitiu tratar, especificamente, sobre a Educação, observando seus laços e entrelaços com os paradigmas da Educação Especial, em períodos cujos modelos se confundem, ora nos apresentando um modelo mais parecido com a Institucionalização, ora com a Integração ou Serviços, e bem próximo ao século XXI, vislumbram-se algumas ações do Paradigma de Suportes ou Inclusão.

1.2.1 Lei 4.024: o limiar do Paradigma da Integração

Uma proposta em busca de atender a alguns pontos relacionados à Educação Especial, como verificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, dedicou no Título X – Da Educação de Excepcionais, Artigos 88 e 89, realizar um início de organização e estruturação do Ensino para esse Público, na época definidos como alunos excepcionais (BRASIL, 1961).

Mazzotta (2011) faz um breve explicativo referente à Lei 4.024/61, no qual destaca a questão do atendimento educacional de pessoas com deficiência junto com alunos ditos normais, mas destaca os serviços especiais, ou seja, a Lei prevê a normalização do aluno com deficiência em espaços escolares especializados, com a possibilidade de ocorrer em escolas ou salas especiais, desde que esteja previsto. Para o autor, essa lei mostra os avanços adquiridos a partir do conteúdo de seus artigos, todavia, estava sujeita a possíveis interpretações errôneas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino), quando aquela situação não for possível. Entretanto na expressão “Sistema geral de educação” pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade de situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (MAZZOTTA, 2011, p. 72).

O artigo 88 abre precedência para quando a educação de excepcionais não se inserir no sistema geral de educação, encaixar-se no sistema de educação especial; assim a escolarização dos alunos com deficiência acaba excluída dos sistemas escolares e passa para organizações não governamentais (ONGs).

Ainda, conforme Mazzotta (2011, p.72), referente ao artigo 89,

[...] há compromisso explícito dos poderes públicos de dispensar ‘tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções’ a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse compromisso ou ‘cumprimento’ dos poderes públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no ‘sistema geral de educação’ ou fora dele. Esta circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

A partir dessa informação, notam-se os conflitos nas interpretações da lei, e em decorrência disso, haver, em alguns casos, omissões por parte do poder público. Mazzotta (2011, p. 73), enfatiza: “Aqui a mesma e velha questão da destinação das verbas públicas para a educação, comum ou especial, agravada pela indefinição da natureza do atendimento educacional”.

Essa questão perpassa pela discussão entre público e privado, pois a Educação sempre se viu às voltas com as verbas destinadas, disfarçadamente, a instituições privadas, na condição de bolsas, cujos beneficiados eram os filhos de pessoas de classes sociais privilegiadas, e deixavam sem apoio os realmente necessitados. A discussão de

público e privado não se encerra, pois é histórica, com poucos avanços em relação ao fato de a balança pender para o lado do público.

1.2.2 Lei 5.692 (1971): manutenção do paradigma da Integração ou Serviços

A Lei 5.692/71 reformulou alguns artigos da LDBN 4.024/61, referentes ao Ensino de primeiro e segundo graus, aprovada em 11 de agosto de 1971, com 88 artigos. Essa lei apresenta de forma sutil e com pouco comprometimento um artigo dirigido às pessoas com deficiências, física e mental, os que estão em atraso quanto a idade relacionada ao ano escolar e os superdotados, conforme segue:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Posteriormente à aceitação da Lei 5.692/71, que em seu artigo 9º previa “[...] “tratamento especial aos excepcionais”, numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”. (MAZZOTTA, 2011, p. 57).

A lei n. 5.692/71, com a redação alterada pela lei n. 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum e Especial) como o de “propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento e autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Além disso, no artigo 9º, a Lei n. 5.692/71 assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem. (MAZZOTTA, 2011, p. 73).

Nesse sentido, a compreensão da lei exposta contradiz o artigo 88 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, pois “[...] embora desenvolvida através de serviços especiais, a ‘educação dos excepcionais’ pode enquadrar-se no ‘sistema geral de educação’” (MAZZOTTA, 2011, p. 73).

A lei acima referenciada não pode ser considerada um avanço para a Educação Especial, tendo em vista que, nos momentos decisivos, estava presente o militarismo, que não se preocupava com a melhoria da Educação, comprovado pela sua participação

no acordo MEC-USAID³, o qual instituiu uma reforma não realizada sequer em seu país de origem, os Estados Unidos.

Considerando os problemas ocasionados pela Lei 5.692 (BRASIL, 1971), referentes principalmente à obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau, em caráter emergencial, foi sancionada a Lei 7.044, em 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), cujo objetivo específico era tornar profissionalizante ou propedêutico o ensino de 2º grau, pois o país não conseguiu arcar com os laboratórios necessários; não conseguia professores específicos para as disciplinas profissionalizantes, entre outros problemas decorrentes dessa obrigatoriedade.

Por necessidades prementes e acordos no período das Diretas-Já, foi instituída a Assembleia Constituinte em 01 de fevereiro de 1987, composta por 487 deputados e 72 senadores. A promessa era de a discussão da nova Constituição findar ainda em 1987, no entanto muitos impasses entre conservadores e os considerados progressistas não permitiu que essa meta fosse atingida, e assim a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada pelo então Presidente da Assembleia Nacional Constituinte Ulysses Guimarães, em 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988).

1.2.3 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: abertura de possibilidades para a inclusão escolar- busca do paradigma da inclusão

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), foi aprovada com 250 artigos, alguns específicos sobre a Educação. Os artigos de 205 a 214 tratam especificamente da garantia do direito à educação pública de qualidade que se estende aos alunos com deficiência; e também de uma educação inclusiva com educadores especializados e recursos favoráveis ao seu desenvolvimento. Embora previstos em lei, há a necessidade de uma luta constante para efetivação desses direitos. Para Kassar (2011a, p. 69),

³O acordo MEC/USAID foi uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios tinham como propósito uma profunda reforma no ensino brasileiro e a implantação do modelo norte americano nas universidades brasileiras

A Constituição Federal de 1988 configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo.

Nesse sentido, vale ressaltar a relevância do Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, cuja redação foi alterada pela emenda constitucional nº 64, de 2010, para introduzir a alimentação como direito social (BRASIL, 1988).

O artigo 205 da Constituição Federal garante que “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Esse artigo traz uma discussão em âmbito nacional por estudiosos das políticas públicas quanto à responsabilidade do Estado, da família e da sociedade pela educação. Para Cunha (2001), com um olhar de suspeita na forma de elaboração do artigo sobre as intenções de partilha de responsabilidade entre o Estado e setores da sociedade,

[...] atenuou-se o dever do Estado para com a educação, embora ele venha a ser responsabilizado por providências que a viabilizem, como veremos. No lugar do Estado, ou ao seu lado aparece a *família* e a *sociedade*, formas eufemísticas sob as quais os ideólogos do ‘centrão’ ocultaram o nome das sociedades que realmente lhes interessavam, as sociedades comerciais e as sociedades religiosas, - em suma, o privatismo educacional (CUNHA, 2001, p. 445, grifos do autor).

Os fervorosos debates sobre público-privado, quando relacionados à Educação, também são defesas de interesses, e não atuais, pois sempre ocorreram ao longo da história, deixando marcas não apagadas, de uma educação com pouca verba pública para o setor público e com valores, às vezes camuflados, para os setores privados. Sobre público-privado na Constituinte, Pinheiro (1996, p. 255) destaca:

Sem dúvida, a questão público-privado apresentou-se na constituinte com uma nova roupagem em relação ao passado, mas o próprio fato de ter permeado todas as discussões e ter sido alvo das negociações demonstra a sua atualidade. [...]. O conflito público-privado na educação provavelmente não se extinguirá por avaliações pessoais. Este fenômeno social é uma manifestação concreta, o sintoma maior, de um intrincado problema, que não

se revela tão explicitamente, que diz respeito às relações entre Estado e Sociedade no Brasil. Este problema se localiza no âmbito da delimitação das esferas públicas e privadas da sociedade.

Nessas discussões acerca dos domínios e abrangências de público e de privado, as instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias também buscaram conquistar verbas públicas para proporcionarem atendimento aos alunos. Na Educação Especial, essas verbas eram direcionadas às escolas especiais, para atendimento aos alunos com deficiência. Isso era garantido, conforme se verifica no Artigo 208, III, da Constituição, ao apresentar os deveres do Estado com a educação dos alunos com deficiência, ao garantir: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, pois deixou uma possibilidade para esse atendimento ser realizado em outras instituições sem, necessariamente, serem do sistema regular de ensino, ao considerar a amplitude do sentido da palavra ‘preferencialmente’.

Mas, vale ressaltar que no “Brasil, o projeto de integração escolar surgiu com impacto mais significativo na década de 90 do século passado, em grande medida como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países” (BEYER, 2010, p. 7). Isso já deveria estar ocorrendo, se fosse considerada a Declaração de Salamanca (1994), em prol da inclusão dos alunos nas escolas normais.

Com a promulgação da Constituição em 1988, fazia-se necessária a discussão sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por se considerar a vigência da LDB desde 1961, apesar das várias reformas e novas leis educacionais, como a de 1968 – Lei 5.540 (BRASIL, 1968) - Reforma do Ensino Superior, de 1971; – Lei 5.692 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus) e a de 1982; – Lei 7.044 (desobrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau). Assim, após muitos debates e discussões, foi aprovada a Nova LDB, em 20 de dezembro de 1996.

1.2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e outras políticas públicas: ampliação de possibilidades para a inclusão escolar.

Após uma longa trajetória de movimentos e lutas em busca de uma lei direcionada às ações educativas de maneira igualitária, que respeitasse e valorizasse os

sujeitos, independentemente de sua classe social, credo e etnia, esses movimentos resultaram em diversas mudanças no âmbito educacional brasileiro, referente à área de educação especial.

A respeito da Educação Especial na LDB 9.394, Bayer (2011, p. 7) é incisivo: “Menciono, aqui, a lei de diretrizes e bases da Educação de nº 9.394 de 1996, embora com determinadas imprecisões e indefinições, sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais às escolas do ensino comum”.

Kassar (2011b) fala nessa mesma direção ao afirmar: “A Lei 9.394 foi promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (KASSAR, 2011b, p.45). A LDB 9.394 é um avanço educacional inegável. Dentre esses avanços é importante destacar a garantia da educação de qualidade, do direito de todos assegurado pelo Estado e pela família, ou seja, de ela ser ofertada para todas as pessoas sem quaisquer distinções. Essa lei ressalta ainda uma maior responsabilidade da instituição escolar com a educação inclusiva.

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 da 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;

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

A presente lei garante um espaço escolar no qual se ofereçam os recursos necessários aos atendimentos especiais dos alunos da Educação Especial, de forma a não negar sua interação nas classes comuns de ensino. No art. 59, a lei reza que o sistema de ensino deverá assegurar a esses educandos:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular com capacidade para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- 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 artísticas, intelectual ou psicomotora;
- V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

De acordo com a lei, a escola deve disponibilizar, no seu cotidiano, profissionais capacitados, recursos, conteúdos curriculares e também um espaço onde todos os alunos sejam atendidos de forma igualitária. Assim sendo, as crianças da Educação Especial devem, na condição de seres humanos, gozar de todos os direitos que protegem sua vida, seu desenvolvimento e sua formação como cidadão, e tenham possibilidades de viver livremente e de forma digna. Assim, toda criança e adolescente “[...] tem direito à liberdade e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, p.25). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é considerado um dos documentos mais importantes na proteção da infância e da adolescência, e tem como base a Constituição Federal, e em seu bojo uma série de regras nas quais preconiza a proteção às crianças e adolescentes de qualquer forma de violência que possam vir a sofrer, em relação à educação e também reforça as questões apontadas na constituição, como apresenta em seu Art. 208.

- O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
 - II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 - V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990, p.14).

Todas as crianças e adolescentes, deficientes ou não, têm o direito a uma escolarização de qualidade em todos os níveis e de viver em uma atmosfera familiar harmoniosa, sem sofrer discriminações ou maus tratos. O Plano Nacional da Educação

(PNE), aprovado em 2001, para um período de dez anos, buscou reforçar o conteúdo da Constituição Federal em relação aos alunos da Educação Especial e estabeleceu

- Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além de atendimento específico;
- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela. [...] (BRASIL, 2001, p. 63).

Contudo, apesar de a legislação mencionada ressaltar de forma clara a garantia de igualdade para todos e aclamar a escola regular como melhor para se receber a educação formal e construir uma sociedade inclusiva, observamos ainda a necessidade de uma modificação geral nas estruturas escolares, na formação dos professores para assim poder vislumbrar realmente a viabilidade da inclusão e de uma educação para todos. Entretanto, excepcionalmente, a escola especial deve existir para receber aqueles casos que exigem cuidados específicos, para os quais não há possibilidade de inserção na escola comum, e que só uma instituição especializada pode assegurar.

É pertinente observar como esses objetivos implantados pelo Plano Nacional de Educação em 2001 foram importantes para o estabelecimento de ensino se adequar a tais exigências. É necessário ainda a escola vivenciar essa experiência, mobilizar-se e habilitar-se na adequação da prática educativa. Quando se visa ao ensino em prol da igualdade de direitos e da humanização, não se pode negar a existência das leis e da Constituição, mesmo quando, em muitas situações, esses documentos legais ficam adormecidos apenas nas linhas de um texto, sem a efetiva implementação nas escolas e universidades.

O novo Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual deveria ter sido aprovado em 2011, visto que o anterior deveria vigorar por dez anos, ou seja, até 2010, trouxe em seu texto avanços para a Educação Especial. O atual documento foi debatido em todas as esferas: municipais, estaduais e nacional, e contou com a participação de diversos setores educacionais e sociais e representa um avanço, pois em muitos artigos contempla a Educação Especial, as deficiências, o PAEE, com metas específicas e possibilita, acreditar em uma inclusão escolar a ser efetivada, sem falsos idealismos, considerando o Plano como dependente de vontade política e social para ser efetivado.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) alterou o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), trouxe contribuições e propicia reflexões sobre os rumos da Educação Especial no País. Esse Decreto tem como ponto nevrálgico a discussão sobre a manutenção das escolas especiais, em articulação com o ensino comum. Essa abertura proporcionada pelo decreto em pauta contraria muitos pesquisadores brasileiros, entretanto, essa foi a solução possível tendo em vista as defesas de influentes instituições especiais do país.

1.2.5 Educação Especial numa perspectiva inclusiva: discussão histórica e teórica

Para entender a importância da inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino comum, é preciso compreender como era a educação desses alunos, como a sociedade, a escola e a família os tratavam, pois historicamente e no âmbito da lei ocorreram e ocorrem defesas e ataques sobre as possibilidades de as escolas comuns receberem esses alunos PAEE. Alguns consideram desnecessária a convivência escolar com os educandos denominados ‘normais’ e recomendam frequentarem escolas especializadas

Até o século XVIII as pessoas com necessidades especiais raramente recebiam atenção adequada da família, da sociedade e das escolas. Separadas desde cedo do meio de origem, eram segregadas em organizações religiosas ou em escolas especialmente criadas para abrigá-las. A partir do século XIX, com a crescente tomada da consciência social e desenvolvimento na área da reabilitação, além do importante fato que foi a criação da primeira legislação específica. Começou-se a delinear os primórdios do atendimento como hoje ainda existe em diversos países (MALUF, 2006, p.13).

No Brasil, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, a Educação Especial passa a ser evidenciada, e em decorrência da organização de movimentos sociais e o engajamento de pessoas interessadas pelo assunto, ganhou visibilidade e a percepção dos sistemas públicos, educacionais e da sociedade, que passaram por um processo de reflexão em relação às pessoas com deficiência, as quais, a partir de então foram vistas como indivíduos capazes de aprender. O CENESP desenvolveu um árduo trabalho em favor da conscientização social sobre o direito das pessoas com deficiência à educação.

Durante o século XX apareceram os primeiros programas de estimulação precoce dirigida para crianças nascidas com alguma deficiência e se multiplicaram as chamadas “Escolas Especiais”. Através do tempo, a Educação Especial foi passando por diferentes etapas de conceitualização, desenvolvimento e transformação. De um local de segregação do deficiente as Escolas Especiais consolidaram-se dentro de uma visão clínica advinda tanto da área médica como de áreas afins (MALUF, 2006, p. 13).

A grande necessidade de um atendimento eficiente aos alunos com deficiência suscita transformações no cenário educacional, com apoio e receptividade da família, mesmo sem acreditar que o filho com deficiência possa aprender; da equipe escolar, que não consegue realizar um trabalho colaborativo; e da sociedade, que ignora as pessoas com deficiência. Em relação a isso, Maluf (2006, p.13) afirma:

[...] as políticas e práticas em educação passaram por grandes mudanças. Entre elas, passaram a indicar a inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nos sistemas regulares de ensino, de modo a usufruírem da companhia social menos restritiva e de oportunidades educacionais mais amplas. Surge a Educação Inclusiva, que gradualmente acabou por se estender a todo contexto educativo, público e privado. A substituição do enfoque puramente biológico de avaliação e intervenção, por uma visão que abrange as dimensões sociais e educativas foi decisiva para se atingir uma concepção mais humanista das deficiências, quer de comprometimento físico ou mental.

A inserção da educação inclusiva no sistema educacional faz com que esse sistema se ramifique sobre várias dimensões, além de tratar as deficiências com mais sentimento e de uma forma mais humana. Para Beyer (2010, p.11), “[...] a educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. O monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim”. O autor afirma que “[...] cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais” e para Beyer (2010, p. 11) é importante colocá-los em “[...] espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas e, também, no mercado de trabalho”.

A educação especial sofre modificações constantes e, como afirma Beyer (2010, p. 11-12), passa por crise na sua identidade, observada na reação dos envolvidos, isso implica em perceber “[...] o momento histórico de revisão da própria existência da educação especial tem a ver com o seu significado no âmbito das instituições educacionais”. Partindo desses pressupostos é possível afirmar atualmente a ocorrência

de um movimento de alterações no contexto pedagógico da educação especial, representativo da modificação do

[...] conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas do ensino regular. Em poucas palavras, tal mudança paradigmática e também na proposta pragmática significa fundamentalmente um movimento de descentralização especial (BEYER, 2010, p.12).

Para uma nova proposta de educação especial é relevante refletir sobre a mudança do formato da implementação da legislação, assim como em sua práxis, pois é preciso mais dinamismo no atendimento às necessidades de todos os alunos. Assim sendo, “[...] a concepção básica que nutre as novas propostas para uma educação especial móvel se manifesta pela expressão nós vamos às crianças” (BEYER, 2010, p.12). O autor ainda ressalta ser a educação um dos meios mais importantes de socialização dessas crianças e “[...] para educação especial móvel, a educação inclusiva não é apenas o alvo, porém também o meio” (BEYER, 2010, p.35).

Nesse sentido, é relevante evidenciar “[...] a questão da deficiência ou a emergência da educação especial, só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens foram atendendo as suas necessidades básicas e, por decorrência, como foram construindo a sua existência” (BIANCHETTI, 1995, p.08). As questões relacionadas à inclusão só serão de fato entendidas a partir da compreensão dos processos de humanização pelo qual os homens passaram e da forma como foram se constituindo para superar as suas dificuldades.

Os autores Beyer (2010) e Bianchetti (1995), já discutiam a necessidade de uma Educação Especial para atender a todos, sem distinção de raça, gênero, tipo e grau de deficiência. O discurso da inclusão se mantém nesse mesmo patamar, ou seja, reconhecem a necessidade de uma escola que acolha a todos sem distinção, pois até o momento isso ainda não existe. Ao longo da história a escola sempre foi para poucos, ou para alunos selecionados. Para Beyer (2010, p.13):

[...] a escola para todos nunca existiu. A escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem qualquer exceção. Nesse sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem de seus alunos.

A escola para todos se encontra na esfera da utopia, pois mesmo a escola inclusiva ainda atende aos interesses da classe dominante e a educação nela ofertada está entrelaçada a uma série de questões políticas. Quem organiza e estabelece as metas da educação sempre atende aos interesses de uma minoria, que mantém seus filhos em instituições privadas; “Escolas Especiais” para público selecionado, como aponta Beyer (2010, p. 13), “[...] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção”. Todas elas foram, cada uma a sua maneira, especiais, isto é, para crianças selecionadas.

A proposta de educação inclusiva procura vencer as barreiras daquilo que parece ser diferente e integra todos num ambiente comum. Ao se pensar em uma escola para todos, ou educação inclusiva, é preciso compreender a forma como se fazia anteriormente a educação especial. Para Beyer (2010, p. 15): “[...] é tempo de advertir as escolas especiais e a educação especial do risco de se constituírem em um equívoco ou erro histórico”. Para o autor, “A longa existência e prática da segregação escolar estabeleceu a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser escolas especiais”. Beyer (2010, p.15) diz “[...] o equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a ideia de que a educação especial é o melhor ou mais apropriado para eles”.

Não se pode negar a importância das escolas especiais na história da educação especial, pois somente após o seu surgimento as pessoas com deficiência passaram a frequentar uma escola que lhes ofertava apoio pedagógico. Segundo Beyer, (2010, p. 14), “[...] este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam os alunos com deficiência”. Porém, como a história da humanidade passa por progressos contínuos, é preciso compreender a possibilidade de educar na diversidade, embora não seja uma tarefa fácil, pois implica várias mudanças no cenário educacional.

Em meio a essas mudanças está a necessidade de reestruturação da educação, em atendimento à necessidade da aprendizagem do aluno PAEE, pois não basta apenas socializá-lo em um espaço considerado não segregador, mas sim, identificar suas habilidades, trabalhar suas potencialidades e dar-lhe direito à educação de qualidade. Nessa discussão, Pacheco (2007, p.15) afirma:

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias de programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional.

Como vimos, a inclusão é reconhecida como uma ação solidária já defendida mundialmente, em ações de justiça social e em muitos outros processos educacionais e sociais, e isso implica em não encarar a educação como homogênea, pois se relaciona com o ser humano, e esse é constituído socialmente na diversidade cultural, portanto há a necessidade de se olhar o todo.

Segundo Mantoan (2009, p. 83), “Tivemos um avanço no sentido de entender que a educação é um direito de todos, que é um direito do aluno e que não podemos diferenciar pela deficiência ou qualquer outra diferença [...]”. A escola deveria ser um lugar onde não fosse preciso apontar as necessidades da clientela e houvesse a compreensão do direito à educação, independente do espaço escolhido para estudar. Não podemos admitir os alunos PAEE obrigados a viver como especiais; precisamos deixar de ser parciais e acreditar nessa educação em que é possível cada um aprender em seu tempo e de diferentes formas. Conforme enfatiza Mantoan (2009 p. 85),

Os avanços estão ocorrendo muito mais no interior da escola do que fora delas, porque os meninos estão lá. Sem eles, nada aconteceria. É a própria experiência com as diferenças que está nos dando condições de pensar nesse ambiente desafiador, de fazer com que eles prossigam sua escolaridade no ambiente comum.

Diante do exposto, conclui-se que trabalhar em prol da inclusão escolar para pessoas PAEE não é fácil, assim como oportunizar ao aluno com deficiência um processo de escolarização, porque requer mudanças nos aspectos cultural, emocional e ambiental. São muitos os desafios para a implantação da educação inclusiva em uma escola: conhecer os alunos com deficiência; saber as especificidades de cada deficiência; identificar as necessidades dos educandos para proporcionar-lhes um desenvolvimento pleno; preparar os educadores e demais funcionários para receberem esses alunos; organizar as condições de acesso à escola, enfim, há uma gama de fatores que dificultam a efetivação da inclusão. As instituições formadoras de educadores se encontram desarticuladas, oferecem uma formação fragmentada, o que contribui para a dificuldade desses educadores em exercer sua função de ensinar e deixa grandes

lacunas, principalmente na articulação dos trabalhos pedagógico, coletivo e interdisciplinar.

Percebe-se que a adequação das escolas e das práticas pedagógicas dos educadores não é mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Assim, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das instituições formadoras dos profissionais de educação e também das escolas regulares, em rever as políticas adotadas no tocante aos currículos, à organização e à disposição dessas instituições em relação à educação de qualidade para todos. Dessa forma, a inclusão acontecerá por consequência e não por imposição.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), compete ao professor compreender qual é o momento e como realizar a tarefa de individualização da situação de aprendizagem oferecida às crianças, além de considerar as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Para alunos com deficiência isso não é diferente, principalmente no que se refere ao contexto escolar.

É preciso realçar que a ação pedagógica especializada, nas classes inclusivas é conduzida no contexto institucional da escola, e não individualmente, como se tratasse de uma prática clínica terapêutica. Tais ações não devem desconsiderar, no entanto, as necessidades específicas de alguns alunos. As ações são desenvolvidas no contexto da sala de aula com todos os alunos, com intervenção mais intensa, porém com os alunos com necessidades educacionais especiais (BEYER, 2010, p. 41).

Não podemos negar a importância dos desafios, pois o direito à educação exige ajustamento das escolas para rever os paradigmas existentes e melhorar o ensino oferecido, seja qual for o tipo de aluno: com ou sem deficiência. Nesse sentido, há um favorecimento, uma valorização da escola, reconhecida como espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais democrática e preparada para proporcionar a necessária melhoria da qualidade de ensino.

Com esse trabalho é possível vislumbrar outras possibilidades, além das já apresentadas no processo de ensino e de aprendizagem, pois: “A leitura do mundo precede a leitura das palavras” (FREIRE, 1989, p.12), dessa forma, infere-se que devem ser trabalhadas no âmbito escolar além dos conteúdos programáticos, as questões humanas e sociais de modo a contemplar as pessoas indistintamente.

Uma escola inclusiva se caracteriza por aceitar, respeitar e valorizar os alunos com diferentes características: meninas e meninos, altos e baixos, gordos e magros, pobres e ricos, negros, brancos, índios cegos, surdos em cadeiras de rodas, usando lupa, usando calçado ortopédico, usando aparelho no ouvido, com doença crônica, católicos, protestantes, evangélicos e outros. É uma escola construída sob o princípio da educação como direito de todos os cidadãos. É um objetivo a ser alcançado pela luta por uma escola pública gratuita e de qualidade (PAULA, 2007, p. 10).

É importante compreender que se a convivência em sociedade e a educação de qualidade forem oportunizadas de forma democrática aos indivíduos, eles automaticamente terão autonomia e êxito em suas vidas.

Perante tal afirmação, não podemos determinar como um aluno deve aprender, qual é o melhor currículo, nem mesmo a atividade mais adequada para ele; no entanto, com a ocorrência da inclusão, o ambiente escolar certamente será mais acolhedor para qualquer um.

Para a inclusão ser compreendida na escola é preciso, inevitavelmente, ocorrerem mudanças apropriadas à adaptação às novas demandas de ensino e aprendizagem, com a garantia de um ensino igualitário. Tendo em vista tais reflexões sobre a educação inclusiva, com o fito de alcançar a tão almejada igualdade entre os homens, torna-se necessária uma mobilização geral da sociedade e a visão da inclusão como uma oportunidade de vencer os preconceitos estabelecidos durante anos a fio. Apenas assim poderemos acreditar na efetivação da inclusão escolar, com possibilidades de um paradigma para além da inclusão (ARAÚJO; SANTANA; NOZU, 2010) e a realização de um trabalho colaborativo, com o envolvimento da família, da equipe escolar e das pessoas da sociedade, com atenção à qualidade da educação para todos os alunos, independente de sua condição. Se não houver avanços nos investimentos humanos e financeiros em prol da educação escolar, continuaremos a ver no país a ascensão de apenas uma classe social e, com certeza, não será a dos menos favorecidos socialmente.

Após conhecer brevemente a legislação, alguns momentos da história e os posicionamentos de teóricos e estudiosos, sobre a Educação Especial, compreende-se ser necessário abrir uma discussão para averiguar como tem sido o trabalho da família e da escola em prol dos alunos com deficiência, em especial, os com deficiência visual, observando as relações estabelecidas em trabalhos colaborativos realizados em prol desses alunos e dos outros da sala de aula.

2 FAMÍLIA E ESCOLA: TRABALHO COLABORATIVO EM PROL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

É possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido [...] através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

(REGO, 2011, p. 96).

Toda história, individual ou coletiva, passa pelo convívio social. Sendo assim, o desenvolvimento provém das nossas vivências, não apenas por fatores biológicos e está entrelaçado com vários acontecimentos. É como se estivéssemos em uma estrada com vários caminhos a seguir, e determinar qual deles perpassa várias esferas da existência e nesse processo estão envolvidos aspectos sociais, afetivos, cognitivos, culturais, entre outros. O desenvolvimento do homem não ocorre em um processo linear; essa caminhada dura toda sua vida e o fator determinante do caminho a seguir são as suas vivências. Martins (1997, p.14), parafraseando Vygotsky afirma: “[...] as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive”, por conseguinte, o desenvolvimento humano pode modificar profundamente a sociedade na qual os indivíduos estão inseridos.

Dessa maneira, com a ampliação das possibilidades de educação, teremos pessoas capazes de superar seus limites, mas para tanto, precisamos de uma escola inclusiva e coletiva criando, em conjunto, processos de interação capazes de ampliar a capacidade de aprendizagem visando sempre à valorização das habilidades.

A partir dessa premissa, inferimos que a aprendizagem decorre de diversas ações ao longo da vida e da interação com o outro, então o convívio social torna-se fundamental para o desenvolvimento e a formação do ser. A escola tem relevante papel nesse contexto.

Faz-se necessário refletir sobre família e escola envolvidas numa perspectiva de trabalho colaborativo em prol de um ensino de qualidade para o PAEE, e dessa maneira, “[...] deve-se favorecer o desenvolvimento de ações pedagógicas que permeiem o desenvolvimento da educação inclusiva, capazes de oferecer, especialmente aos alunos

PAEE, condições de acesso e permanência nas escolas comum” (MOREIRA, ARAUJO, NOZU, 2014, p. 20). A partir dessa compreensão discutimos a inserção do aluno com deficiência visual no espaço escolar.

2.1 Deficiência visual no espaço escolar

Em algumas fases da história, a educação para alunos com deficiência visual causava estranheza, pois o aluno era visto como, incapaz dependente e frágil, alvo de piedade, até mesmo pelos membros da família. O nascimento de um filho com deficiência visual provocava situações de insegurança na família, que na maioria das vezes não sabia como agir nem para reivindicar os direitos da criança enquanto cidadã.

A deficiência visual apresenta várias definições, observadas principalmente nos textos legais e por defensores da causa. Optamos por apresentar a definição da Fundação Dorina Nowill, considerando sua vasta história de trabalho em prol da causa da deficiência visual, do apoio aos cegos e aos seus familiares:

A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar o que determina dois grupos de deficiência: Cegueira - há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. Baixa visão ou visão subnormal - caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais (FUNDAÇÃO..., 2014, n/p.).

Desse modo, providenciar os materiais de apoio, a adaptação do currículo para o aluno com deficiência visual progredir em seu processo aprendizagem-desenvolvimento de maneira gradativa, com respeito às suas potencialidades e habilidades, são ações que competem à escola, e de fácil contemplação, como comprovam as colocações de Sá (2007, p. 25).

Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições. A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea se não houver dublagem para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável

apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos.

Nessa valorização das diferenças é importante destacar a necessidade de um trabalho didático-pedagógico que potencialize o desenvolvimento do aluno com deficiência visual, pois segundo Sá (2007, p.26), “A predominância de recursos didáticos eminentemente visuais ocasiona uma visão fragmentada da realidade e desvia o foco de interesse e de motivação dos alunos cegos e com baixa visão”. As atividades devem contemplar as especificidades dos alunos, sem se esquecer de verificar e valorizar suas conquistas, em seu tempo e ritmo, além de trabalhar para compreender suas possibilidades educacionais.

Dessa maneira, Beyer (2010, p.30) ressalta: “[...] é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas”, ou seja, é fundamental para o professor conhecer e reconhecer que as crianças “[...] são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos” (BEYER, 2010, p. 30).

Ainda de acordo com Beyer (2010, p. 29), importante destacar: “O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação”. Partindo desse contexto, torna-se relevante explicar que as atividades realizadas em grupo proporcionam ganhos extraordinários em relação ao ensino e aprendizagem, pois as pessoas se constituem e aprendem a partir das suas vivências e da sua interação com o outro. Em consonância com o pensamento de Beyer, Sá (2007, p.27), vale ressaltar que “[...] promover a comunicação e o entrosamento entre todos os alunos, é indispensável [...]”, pois o aluno com deficiência visual difere dos demais no tocante aos apoios necessários para sua aprendizagem, desenvolvimento e exploração de potencialidades e habilidades. Para isso, são necessárias apenas algumas adaptações, as quais a família, a escola e o Estado podem perfeita e facilmente realizar.

Nesse contexto, compreende-se pessoa com deficiência visual não apenas aquelas com cegueira total, mas as possuidoras de baixa visão, com necessidade de recursos óticos. No caso das escolas, é fundamental trabalhar com textos ampliados, lupas, regletes, sorobã, entre outros recursos variáveis de acordo com a necessidade de cada aluno. Davidoff (2001, p. 159) explica sua compreensão científica sobre a visão:

A capacidade de ver depende primeiramente da existência integral de células especializadas capazes de responder a ondas luminosas [...]. À medida que a frequência de onda aumenta, diminui o seu comprimento e vice versa. Células receptoras localizadas nos olhos respondem a ondas entrantes em apenas um pequeno segmento do espectro eletromagnético, denominado espectro visível ou luz visível.

A falta da visão provoca interesse, inquietações e, não raro, grande impacto no ambiente escolar, pois os professores e funcionários das escolas não sabem como agir diante de uma pessoa com deficiência visual e têm dificuldade de aproximação e comunicação. Nesse caso, urge desmistificar os pré-conceitos estabelecidos socialmente por anos. Para Caiado (2003, p.46), é importante afirmar:

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

Nesse contexto, torna-se necessário refletirmos sobre as possibilidades reais de o aluno cego estudar na escola comum, tendo em vista as propostas da escola e como se dão as práticas pedagógicas utilizadas. Entretanto, isso perpassa outros caminhos e recai sobre o modo como o professor vê esse aluno, qual a sua perspectiva em relação à aprendizagem do mesmo, as crenças e valores desse profissional, arraigados em sua formação tanto social, quanto profissional. Caiado (2003, p. 33) afirma ainda:

As práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação. As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstram também as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções que fundamentam seu trabalho.

Diante do exposto, inferimos que as pessoas nascem com recursos biológicos, os quais, por si sós, não são suficientes para a humanização do indivíduo. Para isso ocorrer é preciso a convivência com outras pessoas, pois na troca de experiências esses recursos se fortalecem, já que a convivência social é essencial no processo de desenvolvimento social e emocional e na aquisição dos bens culturais. Araujo, Freitas e Santos (2012, p. 91), em consonância com o pensamento de Vygotsky, afirmam:

[...] o desenvolvimento se dá inicialmente por mecanismos elementares como: reflexos, reações automáticas, associações simples, dentre outros, condicionados principalmente por determinantes biológicos. Por outro lado,

os processos denominados psicológicos superiores emergem de um processo de interação do organismo individual com o meio físico e social em que o ser humano vive, e se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, entre outros processos.

As crianças com deficiência visual não têm dificuldades intelectuais, sendo assim, elas devem ser estimuladas a vivenciar o mundo por meio dos outros sentidos, os quais, de acordo com Sá (2007), funcionam de modo a completar a falta da visão, e não isoladamente, pois “O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. Portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório”. (SÁ, 2007, p. 15).

Nessa direção, constata-se a relevância da mediação desde os primeiros anos de vida. Lira e Schlindwein (2008, p. 180) afirmam ainda: “[...] as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com história de deficiência encontram-se no campo das funções psicológicas superiores, cuja estruturação depende das suas relações sociais [...]”. Sendo assim, o ambiente no qual o aluno com deficiência visual está inserido precisa lhe proporcionar possibilidades de acesso às atividades e permitir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para que o aprendizado seja completo e significativo é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro. Lembramos que se torna necessário criar um ambiente que privilegia a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral (SÁ, 2007, p. 21).

As atividades organizadas para os alunos devem ser ricas em informações e em recursos concretos, e possibilitar-lhes vivências e experiências reais de exploração. A leitura e a oralização devem se fazer constantes para facilitar aos alunos com deficiência visual, sua participação efetiva nas atividades. Ainda para Lira e Schlindwein (2008, p. 180), “[...] O desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário, mas secundário e, portanto, é para este aspecto que todos os esforços educativos devem estar voltados, pois a deficiência secundária pode ser modificada”.

A restrição de oportunidades pode levar os indivíduos a terem limitações ou agravar as já existentes, e isso pode ocorrer tanto na escola quanto na família. As formas

de ensino focadas nas limitações restringem as possibilidades de desenvolvimento quando não são ofertadas condições de superação da deficiência. Segundo Nuernberg (2008, p.309), “[...] Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades”. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem Ainda para Nuernberg (2008, p. 309), de acordo com os pensamentos de Vygotsky,

A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

Diante do exposto, conclui-se que a compensação é uma tentativa do próprio organismo de superar as dificuldades causadas pela deficiência, no entanto, uma função psicológica não compensa a outra que está prejudicada. Entretanto não podemos nos restringir somente às limitações biológicas dos sujeitos, pois essas compreendem apenas o aspecto orgânico da deficiência e para ocorrer à compensação das funções psicológicas é necessário que haja um ambiente estimulador para não recair na deficiência secundária que envolve as vivências sociais dos sujeitos.

Por isso, necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação da identidade e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplina e demais aspectos da vida escolar. (SÁ, 2007, p.14).

A inclusão dos alunos com deficiência visual não deve ser vista como um problema e as escolas comuns devem promover ações com o fito de eliminar qualquer tipo de preconceito, sem ignorar a presença de ninguém, extirpar a indiferença, reconhecer e aceitar as diferenças, pois assim “[...] será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais

e específicas de todos e, em particular, de cada um dos alunos [...]” (SÁ, 2007, p.13). É importante que os alunos com deficiência visual tenham um aprendizado que encontre e desperte suas habilidades e não reforce sua deficiência. Conforme apontam Lira e Schlindwein (2008, p. 173),

[...] uma diferença visual não representa, em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com objetos e situações que acontecem ao seu redor. Como qualquer outra, a criança com diferenças visuais precisa de oportunidades, de convivência com seus pares, de forma que possa aprender a se relacionar com o mundo. É no contexto cultural que a criança aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesma, as atitudes em relação aos outros e a familiaridade com o meio ambiente.

O desenvolvimento da pessoa com deficiência visual dar-se-á de acordo com as oportunidades a ela ofertadas. As citadas autoras consideram que “A escola pode auxiliar a enfrentar as dificuldades impostas pela diferença visual em uma sociedade essencialmente visual [...]”. Ampliando essas considerações, Sá (2007, p.13) afirma:

A linguagem, a comunicação e as múltiplas formas de expressão cultural ou artística constituem-se de imagens e apelos visuais cada vez mais complexos e sofisticados. Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas do conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números. Assim, necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas.

Os desafios encontrados pelas pessoas com deficiência visual ao longo da história são árduos, pois a deficiência e/ou cegueira ainda é vista como um empecilho para o desenvolvimento intelectual, bem como para a socialização e a inserção no mercado de trabalho. De acordo com Lira e Schlindwein (2008, p. 181),

Ao longo da história, e mais especificamente na modernidade, a cegueira tem sido considerada como uma deficiência, como uma falta, uma impossibilidade que vai gerar uma desvantagem a mais. Essa percepção da cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na não-possibilidade, o que acarreta preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades reais de inclusão social.

Essa percepção da cegueira, como deficiência, torna-se um empecilho para a inclusão das pessoas com deficiência visual, pois não se acredita nas suas

potencialidades, mas sim nas limitações biológicas como fator determinante na aprendizagem. A escola precisa modificar-se e adotar uma postura alicerçada na diferença, na diversidade e possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência.

As instituições escolares precisam adequar-se e buscar parcerias com os profissionais especializados e com a família, para assim poderem se organizar e ofertar ensino-aprendizagem de qualidade, contemplando as necessidades dos alunos. “A inclusão da criança cega na escola regular deve ser tratada como um processo, no qual pais e familiares envolvidos no ambiente doméstico, gradualmente passem a ser parceiros no ambiente escolar”. (RABELLO; MOTTI; GASPARETTO, 2007, p. 283).

Faz-se urgente uma adequação do atendimento a determinadas necessidades dos alunos com deficiência visual, não apenas de acessibilidade aos espaços, mas também de respeito as suas identidades, evitando considerá-las pessoas com capacidades limitadas. As autoras Lira e Schlindwein (2008, p. 182) consideram

[...] a forma como a criança cega ou com baixa visão constrói sua identidade, nas e pelas relações estabelecidas na família, na comunidade, na escola, no contato com os diversos profissionais, leva-a a perceber sua característica sensorial como uma condição limitadora, como uma condição negativamente diferente, ou ainda como uma condição potencialmente positiva, representada por habilidades, estratégia e diferentes esquemas construídos a partir da experiência não visual.

O modo como as pessoas com deficiência visual são tratadas no cotidiano de suas vidas vai influenciar na construção de sua identidade pessoal, na sua aprendizagem e em seu desenvolvimento. As pesquisadoras Araujo, Freitas e Santos (2012, p. 94) afirmam:

A deficiência visual é uma condição limitadora, porém, as histórias de vida de muitas pessoas com deficiência visual revelam que indivíduos que têm oportunidade adequada e não são privados do convívio social trilham por caminhos bem diferentes de aprendizagem e desenvolvimento, do que aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades [...].

É importante pensar que a humanização e o desenvolvimento das pessoas com ou sem deficiência só ocorrem por meio das interações sociais. Sendo assim, a família e a escola juntas são fundamentais, no processo de inclusão e desenvolvimento da pessoa com deficiência visual e/ou cegueira. Conforme pensamento de Sá (2007, p. 16),

[...] cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das

experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido.

O trabalho em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência visual precisa pautar-se na estimulação e na interação com o meio e, assim, superar dificuldades, transpor barreiras e limites colocados socialmente e até mesmo por ele próprio. De acordo com Sá (2007, p.17),

A funcionalidade ou eficiência da visão é definida em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais. Esta peculiaridade explica o fato de alguns alunos com um resíduo visual equivalente apresentarem uma notável discrepância no que se refere à desenvoltura e segurança na realização de tarefas, na mobilidade e percepção de estímulos ou obstáculos.

A família e a escola precisam ter objetivos comuns e vislumbrar a necessidade de mudanças sociais, organizacionais e estruturais, pois o caminho para a inclusão das pessoas com deficiência visual é a superação dos preconceitos e estereótipos para tornar possível a criação de situações reais de interação social e de desenvolvimento.

Para melhor compreensão, faz-se necessário percorrermos um pouco da trajetória histórica de escolarização das pessoas com deficiência visual no propósito de compreender como ocorreu sua inserção no âmbito escolar

Conforme informa Mazzotta (2011), no Brasil a educação de alunos com deficiência visual foi evidenciada em 12 de setembro de 1854, quando o Imperador D. Pedro II baixou o Decreto Imperial nº 1.428, o qual criava o *Imperial Instituto de Meninos Cegos*. Esse foi o marco inicial da educação para alunos com deficiência visual no Brasil e na América Latina. Em 17 de Maio de 1890 [...] “o Decreto nº. 408 alterou o nome do instituto para *Instituto Nacional dos Cegos*, aprovando seu regulamento em 24 de Janeiro de 1891, pelo Decreto n. 1.320, a escola passou a denominar-se *Instituto Benjamim Constant (IBC)*” (MAZZOTTA, 2011, p.29). Nos dias atuais esse instituto ainda é conhecido como *Instituto Benjamin Constant* e foi a única instituição encarregada pela educação de deficientes visuais no Brasil até 1926. Nesse local, os alunos estudavam em regime de internato e recebiam uma educação específica para alunos cegos.

Em 1928 foi fundado, em São Paulo, o *Instituto para Cegos, Padre Chico*, voltado ao atendimento específico para o deficiente visual. De caráter residencial, foi criado para atender crianças deficientes visuais em idade escolar, era dirigido pelas

Filhas da Caridade de Vicente de Paula e seu nome foi uma homenagem ao monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. O instituto Padre Chico foi construído em uma área doada pelo então conde José Vicente de Azevedo. Segundo Mazzotta, (2011, p. 35), “[...] Desde 1930, conta com a participação do governo do Estado de São Paulo, mantenedora de todo seu corpo docente. As primeiras atividades dos alunos foram orientadas pelo professor cego *Mauro Montagna*, professor aposentado do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro”. Posteriormente, foram criadas ao longo do tempo outras instituições especializadas em cegos, como descreve Mazzotta (2011, p. 32):

“[...] em *Minas Gerais*, na capital de Belo Horizonte, a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos, [...], criado em Salvador em 1936, o Instituto de Cegos da *Bahia*, especializado, particular; em *Pernambuco*, o Instituto de Cegos criado em 1935, especializado, particular, [...]; e o Instituto Santa Luzia, particular, especializado em deficientes visuais, criado em 1941, no *Paraná*; em Curitiba, o Instituto Paranaense de Cegos, estadual, especializado, criado em 1944; em *São Paulo*, na cidade de Taubaté, o Instituto São Rafael, particular, especializado em deficientes visuais, criado em 1940; em Lins, Associação Linense para Cegos, particular especializada [...]”.

De acordo com Mazzotta (2011), apenas em 1934 o *Instituto Benjamin Constant (IBC)* foi autorizado a ministrar o curso Ginásial e no ano de 1942 foi dado outro passo importante para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com cegueira, quando começaram as primeiras edições em braile, cuja pioneira foi a ‘Revista Brasileira para Cegos’ e também instalada, em 1943, uma imprensa braile, para os alunos cegos do Instituto.

O instituto Benjamin Constant, sobre o qual já foram dadas algumas informações em 1942 editou em *braile a Revista Brasileira para Cegos*, primeira do gênero no Brasil. Instalou em 1943 uma imprensa *braile* para servir principalmente aos alunos do instituto. (MAZZOTTA, 2011, p.34)

Em 11 de Março de 1946, com o apoio da comunidade e de autoridades públicas, foi criada a *Fundação para o Livro do Cego no Brasil*, (FLCB), instituição particular especializada em imprimir livros com caracteres em braile. Essa Fundação foi criada por meio do esforço da professora de deficientes visuais, Dorina de Gouveia Nowill, que perdeu sua visão aos dezessete anos de idade.

De acordo com Mazzotta (2011, p.35), a Fundação para o Livro do Cego no Brasil começou “[...] suas atividades com o objetivo de produzir e distribuir livros

impressos em sistema braile. Posteriormente teve suas atividades ampliadas no campo da educação, reabilitação e bem estar das pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal”.

Em 1946 o IBC foi equiparado ao Colégio Pedro II. Com essa permissão foi dado um passo importante para a descentralização da educação especializada e surgiu, assim, a necessidade do trabalho de professores preparados, capazes de receber esses novos alunos e fazer com que sua aprendizagem fosse satisfatória. A partir de então foram dados os primeiros passos na preparação de profissionais para melhor atender as pessoas com deficiência visual (MAZZOTTA, 2011).

Em 1946, por Portaria Ministerial n. 385, de 8 de junho, o curso ginásial mantido pelo Instituto Benjamin Constant foi equiparado ao ginásio de ensino comum. Diante disso, três alunos cegos que concluíram em 1949 puderam ingressar, já em 1950, em colégio comum, dando início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de especialização de professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). (MAZZOTTA, 2011, p. 34).

Segundo Mazzotta (2011), no ano de 1947 o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, em cooperação, criaram e realizaram o curso de caráter intensivo, destinado à especialização de professores para trabalharem com os deficientes visuais. Posteriormente, pela portaria Ministerial n. 504, de 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que os solicitassem. Em 1950, em caráter experimental, foi instalada nas escolas comuns a sala classe braile do Estado de São Paulo.

A partir de 1951, foram realizados cursos de especialização de professores e inspetores, com o objetivo de prepará-los para trabalhar com os alunos com deficiência visual. A oficialização das classes em braile se deu em 1953, pela Lei nº 2.287, regulamentada pelo Decreto nº 26.258, de 12 de agosto de 1956. Nesse mesmo período, admitiu-se a matrícula do aluno cego no 2º ciclo do curso secundário e o Conselho Nacional de Educação permitiu oficialmente o ingresso de estudantes cegos em Faculdades de Filosofia.

A fundação para o livro do cego era de caráter particular, sem fins lucrativos, e devido a sua importância, foi, de acordo com Mazzotta, (2011, p.36),

[...] declarada de utilidade pública federal pelo Decreto n. 40.269, de 15 de fevereiro de 1957, obteve também declaração como entidade pública municipal pelo Decreto n. 4.644, de 25 de Março de 1960, e de utilidade pública estadual pela lei n. 8.059, de 13 de janeiro de 1967.

Prevalecia na entidade o pressuposto filosófico da integração do deficiente visual na comunidade, visando sempre sua autonomia e produtividade, para torná-lo capaz de gerir sua própria vida, dentro das esferas sociais nas quais estão inseridos. Vale ressaltar a relevância das instituições criadas no Brasil para atender às pessoas com deficiência visual e/ou cegueira ao longo da história.

Em tempos de mudanças e ajustes para favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e ou/ cegueira surge, em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNEC), respaldada pelo Decreto n. 44.236, idealizada por José Espínola Veiga. Essa campanha, vinculada a princípio ao Instituto Benjamin Constant, sofre alguns ajustes e mudanças durante sua trajetória, deixa de ser vinculada ao IBC e passa a subordinar-se ao gabinete do ministro da Educação e Cultura. Ainda de acordo com Mazzotta (2011, p. 54),

Com a criação da CNEC e as atividades então desenvolvidas, como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação, o Ministério da Educação e Cultura procurou através dessa campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado pelo Decreto n. 72.425, do então Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, com o intuito de expandir e melhorar o atendimento aos excepcionais. Assumiu as atividades em prol das pessoas com deficiência e assim aquela campanha idealizada por José Espínola foi extinta.

O artigo 2º do regimento interno do CENESP versa sobre suas finalidades:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial (MAZZOTTA, 2011, p.60).

O CENESP teve um período curto de duração, então em 1986 foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Segundo Mazzotta (2011, p. 62), “[...] a Secretaria de Educação Especial manteve, basicamente, as competências e a estrutura do CENESP, sendo extinto apenas o Conselho Consultivo”.

Conforme mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, os avanços em relação ao atendimento para os alunos PAEE no Brasil são crescentes e significativos em termos legais, mas faltam organização e direcionamento dos investimentos em diversas áreas. Esses investimentos podem ser oriundos da Saúde, Educação, Assistência Social, entre outras áreas. Assim, compreendemos o início, a passos lentos, de um processo de valorização das diferenças no Brasil. Segundo Caiado (2003, p.4), “Refletir sobre a escolaridade do aluno cego é refletir sobre as diferentes trajetórias que esses alunos podem percorrer em nosso país, a partir das condições sociais que estão colocadas para sua família, [...]”. As oportunidades de desenvolvimento estão diretamente ligadas às condições sociais e econômicas da família na qual esse aluno está inserido.

Desse modo, ao refletirmos sobre a questão do aluno deficiente visual no espaço escolar inclusivo, entendemos o quanto é necessária uma mudança por parte da equipe escolar na busca de parceria com as famílias visando sempre o desenvolvimento dos educandos PAEE. Conhecer o contexto das duas instituições e propiciar uma articulação entre as duas possibilita um olhar diferenciado e pode tornar as relações educacionais mais dinâmicas, precisas e profícuas, pois aumentarão as possibilidades de se organizar práticas educacionais que realmente façam sentido e atendam as necessidades e especificidades dos alunos.

2.2 Parceria entre a família e a escola

Faz-se necessário destacar a importância da escola e da família no processo rumo à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nessa direção, buscamos as contribuições de Dessen e Polonia (2007), pois ambos acreditam que a família e a escola surgem como instituições essenciais para o desenvolvimento das pessoas, atuando como incentivadora ou inibidora do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social, já que “[...] ambas são responsáveis pela transmissão e construção

do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento, de acordo com as expectativas de cada ambiente [...]”. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que influenciam a formação do cidadão, pois a primeira constitui a dinâmica das relações que contribuem para a aprendizagem. Conforme apontam Dessen e Polonia (2007, p. 22), a família é a “[...] matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias na geração de modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva [...]”.

As experiências individuais e coletivas ocorridas no meio familiar contribuem para a formação individual e social do indivíduo e, além disso, nesse ambiente acontecem as primeiras mediações, são propiciados os aportes afetivos e materiais necessários ao bem-estar dos seus componentes.

Já na escola a apreensão dos conhecimentos se dá a partir dos conteúdos curriculares, cuja principal preocupação é o processo de aprendizagem dos indivíduos, visando ao seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Dessen e Polonia (2007, p. 22) complementam: “[...] a escola é destacada como um contexto de desenvolvimento priorizando uma reflexão sobre sua função social, as suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea especificamente no que diz respeito ao cenário político-pedagógico”.

A escola se organiza em um contexto diversificado de aprendizagem e desenvolvimento e se articula em uma variedade de conhecimentos e atividades formais, inclui regras e valores. Não se pode negar a extrema relevância de sua contribuição na formação e no desenvolvimento do indivíduo, sobretudo na aquisição dos saberes organizados. Sendo assim, essa instituição, além de proporcionar conhecimentos nas áreas distintas, deve também vislumbrar a formação da criticidade.

A família exerce grande influência na construção dos vínculos afetivos, da autoestima dos indivíduos e, por sua vez, também, estabelecem exemplos de relações transferidos para outros setores da vida social. “[...] a família, hoje, não é mais vista como um sistema privado de relações; ao contrário, as atividades individuais e coletivas estão intimamente ligadas e se influenciam mutuamente” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 24).

Toda atividade familiar está ligada diretamente ao sucesso ou insucesso do desenvolvimento do indivíduo. Dessen e Braz (2000, p. 221) afirmam que “[...] toda a dinâmica de funcionamento interno da família, vários outros sistemas fora da família

exercem importante influência nas interações e no desenvolvimento dos membros familiares, como a escola, o local de trabalho, a vizinhança, a comunidade”. Diante do exposto, conclui-se que as relações cotidianas dos sujeitos influenciam diretamente seu comportamento, seu desenvolvimento escolar e social.

Assim a pedagogia inclusiva não deve se preocupar apenas com a construção de estratégias de atendimento escolar para os alunos, porém considerar com atenção os fatores sociais. Pesquisas apontam para existência de correlações significativas entre dificuldades na aprendizagem e condições sociais adversas. Estas podem se constituir através de moradias precárias (espaço insuficiente, condições higiênicas inadequadas etc.), ausência de estímulos familiares para aprendizagem escolar, relações familiares conturbadas, etc. É importante frisar que não são as condições ambientais materiais que debilitam com mais força o desenvolvimento infantil, porém as relações familiares. (BEYER, 2010, p. 40).

Por sua vez a escola tem suas ações educativas assim como a família, mas apresentam funções distintas quanto aos seus fins. Dessen e Polonia (2005, p. 304) afirmam que “Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”.

Desse modo, uma boa relação entre família e escola favorece o desenvolvimento global do indivíduo, pois de um lado a família é a responsável pela educação informal e a escola constitui um contexto de aprendizagens. A escola é o local de reunir uma diversidade de conhecimentos e atividades multiculturais, contribuir para a formação de vínculos afetivos e assim fortalecer a inserção do indivíduo na sociedade.

Beyer (2010, p. 40), parafraseando, Vygotsky relata a “[...] preeminência dos fatores sociais como determinantes do desenvolvimento infantil” consideram-se as experiências vividas pelas pessoas com deficiência visual como individuais, e que muitas das limitações apresentadas pela criança na escola provêm de seu meio social, ou por ausência de estímulos familiares, como vimos anteriormente. Outros autores também defendem a influência direta do ambiente familiar e social na aprendizagem, pois se estabelece uma relação dialógica, entre eles.

Para a educação formal da criança com deficiência visual ser bem sucedida é fundamental o apoio e a parceria da escola com a família, pois existem fatores sociais e experiências vividas, as quais só os membros familiares podem relatar.

Beyer (2010, p. 41) alerta sobre a necessidade de “[...] discrição no trato com as dificuldades do aluno no meio escolar”, pois as informações sobre esse aluno devem ser compartilhadas somente pelos membros da família e da escola, juntamente com os

profissionais que trabalham diretamente com ele. Sendo assim, para Beyer (2010, p. 41), “Toda informação compartilhada com a família deve, também, ser feita com cuidado. Esses procedimentos visam a preservar a criança de processos de rotulamento e segregação”. Devem ser evitadas situações que exponham os alunos e favoreçam o preconceito, a exclusão e a rotulação dentro da escola.

A escola comum precisa estar preparada para lidar com a diversidade e também ensinar seus alunos a conviverem com os diferentes pares. Desse modo, poderá resguardar os direitos de todos e garantir-lhes uma educação de qualidade na escola comum.

É importante considerar as diferenças dos alunos, em especial dos com deficiência visual, pois é papel da família e da equipe escolar realizar um trabalho de constante escuta, orientação, diálogo e, em alguns casos, não se perderem na relação de poder estabelecida e de assumir determinados trabalhos.

Considerando que a igualdade entre parceiros é fundamental para a existência da colaboração, é possível argumentar que tanto familiares quanto profissionais ainda precisam amadurecer no sentido de saber qual é o seu papel na parceria e qual é o papel do outro (SILVA; MENDES, 2008, p. 233).

Dessa forma, família e escola devem se articular para discutir e buscar estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, de maneira a resultar em trocas recíprocas de conhecimento em favor do aluno em seu desenvolvimento. Diante do exposto entende-se a necessidade do apoio familiar para qualquer um, e quando se depara com situações adversas que cercam uma criança com deficiência visual, verifica-se quão importante e fundamental é esse respaldo para o seu desenvolvimento. Mesmo tendo autonomia de ir e vir, de ver resguardados os direitos de acessibilidade, precisam ter desenvolvidas suas potencialidades, com trabalho constante no ambiente familiar e escolar.

Para a compreensão da deficiência visual devemos levar em conta estudos de teóricos os quais mostram e comprovam que todos têm habilidades, e é dever da família e da equipe escolar identificá-las e aprimorá-las com o fito de favorecer as potencialidades do educando com ou sem deficiência. Portanto, faz-se necessário evidenciar a importância de uma parceria família e escola a favor do aluno com deficiência visual. Essa parceria pode efetivar-se mediante a criação de projetos que envolvam as duas instituições, como, por exemplo, a participação da família na

construção do projeto político pedagógico da escola, e a participação efetiva dos pais nas promoções e festividades da escola.

Com a certeza de que os deficientes visuais se desenvolvem por meio de estratégias mentalmente organizadas, tornando-se capazes de perceber o mundo de forma igual ao não deficiente visual, verifica-se a necessidade de uma intervenção educacional mediada e colaborativa, advindas das instituições sociais família e escola, pois

[...] os educadores devem estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família dos alunos para conhecer melhor as suas necessidades, hábitos e comportamentos. Devem conversar naturalmente e esclarecer dúvidas ou responder perguntas dos colegas na sala de aula. Todos precisam criar o hábito de evitar a comunicação gestual e visual na interação com esses alunos. É recomendável também evitar a fragilização ou superproteção e combater atitudes discriminatórias (SÁ, 2007, p.22).

Diante da inclusão de alunos com deficiência, o professor deve se preparar para transpor qualquer barreira preconceituosa e admitir a importante ajuda da família em sua prática educativa. Assim, é relevante evidenciar que os alunos com deficiência visual têm direitos iguais tanto na escola como em qualquer outro espaço social, mesmo com exigências de uma organização diferenciada dos conteúdos para favorecer as apreensões psicológicas que englobam as sensações corporais e as disposições ambientais. Sendo assim, cabe à família e à escola ofertarem a esses educandos as mesmas oportunidades oferecidas aos demais e garantir-lhes o direito à educação e à igualdade de escolhas para suas vidas.

Para a escola poder ofertar aos seus alunos as mesmas oportunidades educacionais, isso deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual as comunidades, interna e externa discutam planos e metas para a escola, pensando em uma totalidade, em uma educação inclusiva, sem priorizar ninguém e com respeito a todos.

2.3 Trabalho Colaborativo, Projeto Político Pedagógico e Planejamento Escolar: articulação necessária em uma escola inclusiva.

O trabalho colaborativo pode ser a base de uma escola produtiva e inclusiva e a parceria entre família e escola, com intuito de criar e cultivar relações de interesses

comuns entre os envolvidos, é imprescindível para o desenvolvimento tanto dos alunos PAEE quanto dos outros. Nesse sentido, Moreira, Araujo e Nozu (2014, p. 23) afirmam:

A perspectiva educacional inclusiva – voltada ao acesso, participação e aprendizagem de todos os educandos – sugere alterações na organização do trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, para inclusão do PAEE nas escolas comuns do ensino regular, o trabalho especializado (sempre que necessário) e o trabalho comum devem estar articulados, retroalimentando-se. Assim, este texto elucidou o ensino colaborativo como uma proposta de articulação dos trabalhos pedagógicos realizados pelos professores comuns e pelos professores especialistas.

Partindo dessa afirmação, é importante compreender como o trabalho colaborativo acontece quando os professores se envolvem em uma ação coletiva de atividades em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Esse envolvimento e essa troca de experiências servirão para enriquecer e melhorar as práticas de professores regentes e especialistas com seus alunos, pois cada um trará contribuições significativas de diferentes perspectivas, e assim um ampliará o conhecimento do outro.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. (CAPELLINI, 2008, p.10).

Para o trabalho colaborativo dar certo é necessário haver envolvimento dos professores especialistas e regentes de sala, um em concordância com o outro, visto cada um possuir suas habilidades, competências e valores intrínsecos. No trabalho colaborativo os envolvidos fazem parte do todo e existe uma interdependência do indivíduo em relação ao coletivo. De acordo com Moreira, Araujo e Nozu (2014, p. 23), “[...] em um modelo colaborativo os professores da educação comum e especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem”. Torna-se imprescindível e importante o trabalho colaborativo no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual. Sendo assim, é importante

também apontar alguns pressupostos básicos para o trabalho colaborativo, advindo das trocas de experiências com os parceiros no ambiente escolar, pois essa interação leva a refletir sobre as práticas e pode-se assim repensá-las.

Para Capellini (2008, p.5), “[...] Trabalhar em equipe com apoio, ter com quem compartilhar nossas certezas e dúvidas é, na verdade, o sonho de muitos de nós, professores [...]”. É na coletividade, nas relações sociais que se aprende, já que “Essas trocas enriquecem nosso trabalho, dão-nos confiança e, principalmente, a condição de sermos atores de nossa própria prática, mas não de forma isolada e solitária, e sim, de uma forma colaborativa”. (CAPELLINI, 2008, p.5).

É relevante pensar o trabalho colaborativo como um desafio para nossas escolas, professores, gestores e pais, juntos fazendo um trabalho efetivo, visando trazer resultados benéficos ao ambiente escolar, tendo em vista o trabalho pedagógico do professor, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, a escola deve articular situações para proporcionar um trabalho conjunto, com envolvimento da “[...] equipe da escola com a família e com a comunidade no trabalho pedagógico com alunos, com ou sem histórico de deficiência”. (CAPELLINI, 2008, p.5). Evidentemente há uma necessidade de formação para aprender a trabalhar em conjunto e lidar com as questões da educação e das diferenças, buscando engajar a família. Também é preciso apresentar mudanças de atitudes por parte dos professores e gestores, bem como em todos da equipe escolar. Essas articulações necessárias devem ser previstas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática. (ROPOLI et al, 2010, p. 10).

Seria simplista achar que práticas isoladas no ambiente escolar poderiam resolver as demandas da educação inclusiva, mais simplista e ingênuo ainda pensar na inclusão aceita por todos os participantes da equipe escolar. Porém, independente da aceitação unânime, as decisões em relação a mudanças do cotidiano escolar devem ser pensadas com a participação de todos.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da

instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar. (ROPOLI et al, 2010, p. 10).

É importante compreender que “O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades” (ROPOLI et al, 2010, p.10), pois nele devem estar previstas todas as mudanças pensadas no coletivo. A organização da escola afeta diretamente o ensino e a aprendizagem, por isso todas as ações devem estar previstas nesse documento escolar, que deve ser organizado e pensado para aquela instituição, pois a escola não é única, cada unidade tem suas especificidades e não pode ser considerada uma instituição estática, precisa estar em constante movimento e todos que fazem parte da equipe devem participar desse dinamismo.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (ROPOLI et al, 2010, p. 10).

Deve-se repensar as tomadas de decisões individuais que acontecem no ambiente escolar, tendo em vista ser a escola uma instituição coletiva, que deve ser democraticamente aberta, sem distinção, pois as decisões tomadas afetam a todos, principalmente aos alunos, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.

[...] decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua. (ROPOLI et al, 2010, p. 10).

Dessa maneira é necessário refletir sobre a importância da parceria entre o professor especialista e o regular. O primeiro deve ser considerado parte da equipe escolar e também deve participar das tomadas de decisões no cotidiano escolar, e deve ser visto como apoio importante nos planejamentos que envolvem os alunos com

deficiência, para ampliar as possibilidades da efetivação da inclusão escolar. Glat e Pletsch (2011, p. 31) discutem a temática e dizem:

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político- pedagógico e currículo (englobando não só conteúdos programáticos, mas também planejamento, metodologias estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para *todos* os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou socioculturais. Esse processo requer o envolvimento do conjunto de educadores presentes no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à educação especial, no caso dos alunos com deficiência.

Com essa assertiva reitera-se a necessidade de um trabalho colaborativo, em conjunto entre os professores regentes e especialistas com vistas a alcançar objetivos comuns em relação à aprendizagem dos alunos. Machado e Almeida (2010, p. 345) afirmam: “[...] o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes. [...]”. Capellini e Mendes (2007, p. 124.) afirmam:

De fato, parece que o professor especialista não deve assumir o papel do professor da classe regular, mas adquirir um conhecimento mais sólido do currículo e dos conteúdos, essencial à colaboração, de forma que facilitaria as modificações para beneficiar a todos os alunos. A ausência dessa familiaridade pode limitar a confiança do professor da classe comum no professor especialista, dificultando a aceitação de suas sugestões.

As práticas pedagógicas são de extrema relevância na concretização do trabalho colaborativo, no entanto é necessário os professores das classes comuns e os especialistas modificarem suas práticas em sala de aula, e o modo de avaliar os alunos. “O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da Educação comum e especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva”. (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 345). Para que possa ocorrer essas mudanças de forma significativa, é necessário que haja planejamento por parte dos professores.

É inegável a necessidade de práticas educacionais direcionadas ao descobrimento das habilidades dos alunos com deficiência e não voltar o foco da atenção a sua deficiência, pois o planejamento tem que ser uma ação com estratégias pensadas e organizadas dentro de um contexto social. Conforme descrevem Alves e Araújo (2009, p.389), “O planejamento é importante em qualquer tipo de atividade humana, porque para compreender a vida em sociedade o homem precisa basicamente

de reflexão e planejamento para organizar e disciplinar a sua ação [...]”. O Planejar é de grande relevância na área educacional, pois interfere diretamente na prática do professor em sala de aula, é por meio do planejamento que são feitas as escolhas do que será trabalhado no cotidiano escolar. Portanto, ele deverá contemplar as especificidades dos alunos por meio das metas traçadas previamente.

Segundo Alves e Araujo (2009, p. 390), “No âmbito educacional, planejar torna-se uma atividade inerente à função do professor porque o planejamento funciona como uma bússola que indica o caminho e a direção a seguir”. Planejar é uma forma de o professor, ficar consciente de sua prática pedagógica e de suas ações, levando em consideração todas as situações vivenciadas com seus alunos em sala de aula. De acordo com Alves e Araujo (2009, p. 390)

É por meio do planejamento que o educador ganha segurança e experiência para prever resultados, preparando-se para os possíveis caminhos que poderá ocorrer a partir da sua atividade em sala, portanto podemos dizer que o planejamento está articulado com o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

Evidencia-se então a necessidade de reflexão na hora de planejar, pois o planejamento deve ser uma atividade programada que envolva toda a comunidade, inclusive a família, e considere os contextos político, social e cultural dos alunos.

[...] as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEO, 1999, p.252).

Ante o exposto fica claro que o professor é peça fundamental nesse de processo de construção de saberes, pois tudo vai depender do modo como ele reflete sobre sua prática e sobre as questões sociais, políticas e culturais, do meio no qual está inserido. Se sua prática for reflexiva e coletiva ele conseguirá ser crítico, capaz de obstruir os moldes alienantes do sistema e tornar seus alunos reflexivos e independentes.

É imprescindível um currículo diversificado e práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento dos alunos. De acordo com Capellini (2008, p. 9), o trabalho colaborativo pode efetivar-se de várias maneiras, tais como:

Suporte - O professor da Educação Comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito o rodízio trocando os papéis.

Estações de ensino - Como se fossem “os cantinhos da atividade” significa que a sala será dividida em grupos que passarão pelas diversas partes da atividade, sendo que em cada uma delas os professores se dividirão para explicar aos alunos o que deverá ser feito. Então, os grupos se alternam de local e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.

Ensino paralelo - A instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.

Ensino alternativo - Um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de alunos.

Equipe de ensino - Ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Ex: O professor passa instruções de Matemática e o co-professor ilustra com os exemplos.

Os professores enfrentam muitas dificuldades para a efetivação do trabalho colaborativo, dentre elas verifica-se a falta de materiais e recursos didáticos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como também o despreparo para trabalhar em grupo.

Para Capellini (2008, p. 12), é “[...] óbvio que os sistemas educacionais deveriam planejar um processo de ensino colaborativo, assegurando todos os recursos disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional”, tendo em vista a necessidade de formação dos professores para efetivação do trabalho colaborativo, pois “O ensino colaborativo está relacionado com a maneira de tratar novas ideias, de implementar mudanças, com os sentimentos de integração, de solidariedade e posturas de auto avaliação, autocrítica e de competências reflexivas coletivas[...]” (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 346).

É preciso realçar que a ação pedagógica especializada nas classes inclusivas é conduzida no contexto institucional da escola, e não individualmente, como se tratasse de uma prática clínico-terapêutica. Tais ações não devem desconsiderar, no entanto, as necessidades específicas de alguns alunos. As ações são desenvolvidas no contexto da sala de aula com todos os alunos, com intervenção mais intensa, porém, com os com necessidades especiais (BEYER, 2010, p. 41).

Os alunos com deficiência visual devem ter seus direitos de escolarização garantidos, realizar suas atividades de acordo com suas potencialidades, juntamente com os outros alunos, com a mediação dos professores regentes e de apoio, sempre que necessário. Conforme Beyer (2010, p. 29),

É errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Numa aula 'homogênea' todas as crianças são atendidas do mesmo modo com os mesmos procedimentos. Todas recebem, sem distinção, os mesmos suportes didáticos. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam.

Portanto, é necessário haver comprometimento por parte da escola, pois o processo de inclusão perpassa a superação de preconceitos, a aceitação das diferenças. Só assim poder-se-á pensar em possibilidades reais de inclusão, a partir da ação de repensar as práticas pedagógicas e a flexibilização do currículo.

O trabalho colaborativo pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento intelectual de seus envolvidos, pois ao compartilharem suas experiências, constroem juntos, novos conhecimentos. Com relação às pessoas com deficiência visual, Nuernberg (2008, p. 311), ao discutir as ideias de Vygotsky (1997) afirma: “[...] Vygotsky nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual”.

Partindo desse pressuposto, conclui-se que a deficiência visual em si não representa alterações nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, e nem na sua capacidade de se relacionar com os outros. Eles precisam apenas de oportunidades, de trocas de experiência com seus parceiros, podem aprender a se relacionar com o mundo ao seu redor, serem autônomos, capazes de gerar sua própria vida, pois o contexto social é fundamental para seu desenvolvimento e autoconhecimento.

Ainda de acordo com Nuernberg (2008, p. 312) sobre as ideias de Vygotsky (1997), “[...] as limitações ficam reservadas, [...] ao aspecto da mobilidade e orientação espacial, visto os processos referentes ao desenvolvimento do psiquismo, como a elaboração dos conceitos, ficam preservados e, inclusive, atuam na superação das dificuldades secundárias à cegueira”. Diante do exposto, fica evidente como as experiências sociais são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual.

Vale ressaltar ainda como a preocupação com a educação dos alunos com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto da obra de Vygotsky (1998), pois ao analisar o aspecto qualitativo da deficiência, o autor busca investigar como é o funcionamento psíquico e como ele se organiza. Dessa maneira, as possibilidades de

desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição, que pode ser superada a partir da mediação simbólica.

Por isso, de acordo com a concepção de Vygotsky (1998), a função da educação é criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promova o processo de apropriação cultural por parte do aluno. Os teóricos afirmam que o estímulo das funções superiores é necessário para o desenvolvimento dos deficientes e para os deficientes visuais. Beyer (2010, p.104), ao discutir a abordagem Vygotskyana afirma: “[...] as melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades especiais encontram-se justamente na esfera onde menos se acredita que estas possam crescer, ou seja, nas funções mentais superiores”. Em concordância com Beyer (2010), Nuernberg (2008, p. 313) afirma:

Uma dessas diretrizes é que as propostas de reabilitação centradas na estimulação dos sentidos remanescentes estão longe do que deveria ser seu foco: o funcionamento psicológico superior. O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular. Cabe, portanto, canalizar os esforços, promovendo através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que resultem em sua autonomia.

A privação do acesso aos bens culturais e a falta de mediação acarreta a não internalização dos conhecimentos e a criança aprende de forma fragmentada, o que pode, fatalmente, causar falhas na sua aprendizagem. A mediação é muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento. Se forem bem mediadas, as relações com o mundo garantem melhor aprendizagem, principalmente para os alunos com deficiência visual.

Beyer (2010, p.116), utiliza os ensinamentos de Vygotsky para fazer a seguinte afirmação: “[...] os distúrbios biológicos ou orgânicos têm suas consequências agravadas, com o possível acréscimo de desvantagens psicossociais decorrentes de situações de isolamento social”. Porém, “[...] pode ocorrer a situação inversa, ou seja, mesmo com a disfunção orgânica, a dinâmica social (família, escola, comunidade, etc.) propicia compensações psicossociais” (BEYER, 2010, p.116).

Há a necessidade de articular experiências significativas para os deficientes visuais, e para tanto é necessário uma articulação conjunta entre família e escola para haver aprendizagem significativa, uma vez que as dificuldades não são efetivamente resultantes da deficiência visual e, sim, das oportunidades ofertadas pelo meio social, no qual os alunos com deficiência visual estão inseridos. Beyer (2010, p. 117), ressalta:

Ninguém poderá negar o impacto que as várias situações mediadas, ao longo da vida da criança terá sobre seu desenvolvimento, não apenas no âmbito cognitivo, mas também no afetivo, no social, no cultural, etc. Não há ser humano que tenha aprendido algo significativo para seu desenvolvimento em um mundo isolado. Toda aprendizagem, toda situação de avanço ontogenético, se, em última análise, é resolvida pela criança e assimilada as suas estruturas intelectuais, resulta das variadas trocas com o meio social e cultural.

As dificuldades encontradas pelo aluno com deficiência visual para se apropriar dos bens culturais estão diretamente ligadas à mediação, que pode ser feita pelos parceiros mais experientes, tanto na escola quanto na família. Nesse sentido da apropriação cultural para a conquista das metas educacionais comuns, as desvantagens residem na demanda de empenho necessário aos alunos com deficiência em relação aos que enxergam.

Os estudos atuais sobre a educação das pessoas cegas que partem da teoria vigotskiana resgatam precisamente estes argumentos para fundamentar suas análises e, em grande parte, sustentar suas críticas à dificuldade de acesso ao conhecimento nos contextos de escolarização formal. (NUERNBERG, 2008, p. 312).

Diante desse panorama teórico, acredita-se que para a inclusão dos alunos PAEE ser de fato materializada na escola, é indispensável ocorrerem mudanças as quais contemplem as necessidades de todos em favorecimento do ensino e da aprendizagem. Para Nuernberg (2008, p.314),

O atual excesso de leis e discursos que sustentam a educação inclusiva não tem elucidado as condições para sua consolidação prática. A obra de Vigotski, em contrapartida, apresenta indicativos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência, sobretudo daqueles com deficiências sensoriais.

Beyer (2010, p. 119), por meio das teorias de Vygotsky diz: “[...] as trocas sociais da criança constituem fundamento para seu desenvolvimento por isso a aprendizagem é tão importante”. Para tanto, é preciso que haja mediação humana, pois

as relações pessoais são essenciais para o pleno desenvolvimento. Para o aluno com deficiência visual, Beyer (2010, p. 108), referenciando Vygotsky, defende o acesso aos signos culturais, pois

[...] a falta de visão não é impedimento para que ela se desenvolva domínios conceituais genuínos. Coerente com sua forma de pensar, afirma que não serão os exercícios táteis que possibilitarão a construção das representações mentais. Mais do que isto, é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, através dos quais os conceitos serão desenvolvidos.

O desenvolvimento do aluno com deficiência visual está relacionado ao fator mediação, de como as influências educacionais poderão possibilitar-lhes meios de aprendizagem. A escola como instituição formal tem um papel de extrema relevância, e nesse sentido, Beyer (2010, p. 27) diz: “[...] educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal, diversidade”. Assim, a escola precisa pautar-se nas diferenças dos alunos, pois não se pode mais esperar uma escola homogênea, uniforme.

Segundo Capellini (2008, p.10),

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos. É importante lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação desse processo, pois é ele que viabilizará condições efetivas para planejamento e execução de atividades que envolvam apoio administrativo.

Sendo assim os professores da sala comum e o professor especialista devem caminhar juntos, planejar coletivamente, pois o trabalho colaborativo demanda comprometimento de ambas as partes, mas ocorre o favorecimento mútuo de aprendizagem e troca de conhecimentos, os quais devem ser agregados à prática profissional. Embora o trabalho dos professores seja fundamental no processo de inclusão dos alunos PAEE, a escola não é composta só por professores, portanto, “[...] o envolvimento do diretor e do coordenador pedagógico é imprescindível para efetivação do processo educacional” (MOREIRA; ARAUJO; NOZU, 2014, p. 23). Desse modo, fica evidente a importância da participação dos gestores escolares no processo de trabalho colaborativo juntamente com os professores. Conforme Beyer (2010, p. 72),

Os alunos com deficiências sensoriais necessitarão, também de adaptação nos procedimentos de ensino. Embora sua capacidade intelectual não esteja comprometida, as limitações sensoriais requerem procedimentos específicos. No caso dos alunos com deficiência visual (parcial ou total), o acesso ao código braile e o uso de material em relevo deve ser recurso imprescindível à disposição na escola.

A escola deve estar preparada para amparar e auxiliar o professor em sua prática e fornecer-lhe subsídios para se adequar ao trabalho com aluno com deficiência visual e assim alcançar o objetivo da educação inclusiva com a elaboração de estratégias pedagógicas em favor da aprendizagem democrática. Para Glat e Pletsch (2011, p. 80), é imprescindível

[...] criar adaptações curriculares que possibilitem a participação no processo educacional de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais demanda conhecimentos e habilidades que a maioria dos professores do ensino comum, e mesmo da educação especial não domina.

Os alunos com deficiências sensoriais, em sua maioria, apresentam condições cognitivas para frequentar o ambiente escolar, mas para tanto tornam-se importantes os procedimentos didáticos adequados para conseguirem se desenvolver. O professor precisa ser qualificado para entender às especificidades dos alunos e adequar suas práticas de acordo com as necessidades de cada um, cumprindo assim seu papel de mediador do conhecimento formal, ao proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem a todos os alunos.

Diante desse cenário o autor deixa evidente o quanto a prática pedagógica e o trabalho colaborativo são imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos com deficiências sensoriais, contudo, para isso é preciso ocorrer um diálogo entre o professor da classe comum e o professor especializado na organização de estratégias, pois “[...] aceitar a proposta de colaboração entre professores comuns e especialistas exige confiança mútua, respeito, equidade, profissionalismo e parceria para partilhar e avaliar ações” (MOREIRA; ARAUJO; NOZU, 2014, p. 23). O planejamento conjunto é indispensável para esses profissionais. Para Glat e Pletsch (2011, p.30),

[...] um sistema educacional inclusivo que se propõe a atender com qualidade a todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, demanda professores com dois tipos de formação profissional: ‘generalistas’, para atuar no ensino regular, que tenham um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado; e ‘especialista’ nas diferentes necessidades educacionais especiais. Estes últimos estariam

voltados a apoiar o trabalho realizado pelos professores das classes regulares, bem, como, se fosse o caso, a prestar atendimento direto a esse alunado.

Só assim lhes será possível adequar o currículo para todos de acordo com suas necessidades “[...] os sistemas educacionais deveriam planejar o processo de ensino colaborativo, assegurando recursos, tempo, dinheiro e apoio profissional” (MOREIRA, ARAUJO, NOZU, 2014, p. 22). A equipe escolar precisa adequar-se para, juntamente com a sociedade e as famílias, desenvolver um trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência visual e de todos os outros.

2.4 A formação de Professores e a deficiência visual na escola

A educação especial tem suscitado discussões em vários segmentos educacionais, e nelas tem prevalecido a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista que os resultados positivos e negativos recaem sobre o professor, mesmo quando influenciados por fatores externos, pois a formação inicial está intimamente relacionada à prática em sala de aula.

Nas relações que se estabelecem na sala de aula é que se inicia todo um processo de paixão ou desesperança com a educação e, de forma particular com o ato de ensinar. Essas professoras apresentam um ambiente em que é possível realizar um trabalho com harmonia, mas muitas professoras sofrem por não compreender o processo de ensino de ensino/aprendizagem em sua totalidade, voltando-se para culpas e desestímulos. (ARAUJO, 2010, p. 68).

Em consonância com Cunha (2003, p. 24), “[...] a sala de aula é um lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social [...]”. É nesse momento de enfrentamento com a prática que o professor deixa emergir suas concepções sobre teoria/prática. Se a formação inicial desse profissional não deixou marcas positivas em relação ao entrelaçamento dessa dupla, dificilmente ele conseguirá fazer essa associação quando partir para realidade da escola. Mais difícil será ainda essa aplicabilidade da união teoria/prática com os alunos PAEE.

Portanto, faz-se mister refletir sobre formação inicial e continuada, pois de acordo com Lima (2010, p. 6), “No cotidiano escolar, o professor é o profissional que mais está envolvido com as crianças em situação de inclusão. Cabe a ele a responsabilidade maior pela educação e inserção da criança no contexto sócio

educativo”. Daí a importância de se repensar a formação do professor tendo em vista as suas queixas em relação à prática a ser utilizada para trabalhar com os alunos PAEE. As dúvidas são frequentes, “Seus conhecimentos, de acordo com as próprias falas, não são suficientes para alcançar à compreensão dos processos de aprendizagem dessas crianças, bem como suas técnicas, seus recursos, seus materiais” (LIMA, 2010, p. 6).

Via de regra, os professores do ensino comum declaram que não foram preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas; mais que isso, muitos não acreditam na sua própria capacidade de mudar esse quadro (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 114).

Nesse sentido, Araujo (2012) referencia as várias questões a serem definidas na educação, dentre elas a necessidade de analisar e repensar a formação inicial e continuada do professor, para pensar em transformações nas práticas em sala de aula, bem como motivá-lo a buscar conhecimentos e entender a inclusão social como um processo sócio-histórico. Para Cunha (2003, p.24), “Estudar o que acontece e, especialmente porque acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a formação de professores, e comprometidos com uma prática pedagógica competente”. Para uma prática pedagógica competente os professores precisam aprender a ser mais inclusivos, desconstruírem preconceitos, refletir sobre sua postura, entender que para a inclusão acontecer é necessário compreender e respeitar o diferente. Conforme apregoam Mantoan e Prieto (2006, p.152),

Para que aconteça, de fato, a inclusão escolar, são necessárias mudanças profundas de concepções, assim como, de práticas educativas e organizações no ensino regular. Dessa forma, esse movimento poderá garantir não só o acesso de todos os alunos, além dos deficientes, com suas diferentes peculiaridades, mas sua aprendizagem e permanência na escola.

Embora haja muitas discussões sobre a importância de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos PAEE, verifica-se o pouco conhecimento dos os professores acerca das especificidades e características desses alunos. Por esse motivo, torna-se imprescindível a busca por estudos que favoreçam o seu desenvolvimento intelectual e, em consequência, sua prática educativa.

O professor deve ser, acima de tudo, motivador, criativo, mediador, e não deve se restringir ao ensinar, precisa conhecer sua clientela, diversificar suas atitudes e posturas em sala de aula, para seus ensinamentos contemplarem a todos os alunos, provocando situações que suscitem vontade de buscar respostas além dos muros da escola.

Tendo em vista a inclusão dos alunos com deficiência na escola comum não ser tarefa fácil, é importante trabalhar com professores as questões da diferença, pois na educação dos alunos PAEE deve ser levado em consideração o desenvolvimento individual, conduzir os alunos a perceberem como constroem seu conhecimento para, assim, organizar estratégias pedagógicas condizentes e em consonância com as diferenças.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comum entese proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico. De acordo com (ROPOLI et al, 2010, p. 8).

Portanto, compreender a formação inicial e continuada dos professores deve fazer parte das discussões da inclusão social, pois para Araujo (2010, p. 15), “É possível depreender a inclusão escolar e suas diferenças afirmando que a mesma deve ser compreendida, trabalhada, desmistificada, e não apenas ‘aceita’”. Sendo assim, deve-se advertir sobre a necessidade da disseminação da inclusão escolar, visando contribuir com a educação de todos os alunos.

Ainda que o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para outras condições, sem as quais elas não se operam e não se mantêm: perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo), estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las, individual e coletivamente. (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 114).

Como mencionado anteriormente, para que a inclusão aconteça é imprescindível os professores buscarem cursos de formação continuada para poderem aprender a trabalhar com as diferenças. “Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional [...]”

(CAPELLINI; MENDES, p. 115), de tal forma que influa em suas práticas e as tornem inclusivas. Entretanto, o professor precisa de apoio da gestão escolar, pois sozinho não conseguirá muitos êxitos. É necessário haver um trabalho colaborativo no qual todos os envolvidos participem em busca de um objetivo comum, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Juntar na mesma sala os dois tipos de professores pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando os profissionais são formados para que, de forma autônoma, conduzam o ensino com responsabilidade em suas salas de aula. Talvez o desafio maior para os professores desenvolverem práticas inclusivas, seja saber compartilhar um papel que foi tradicionalmente individual. (CAPELLINI, 2008, p.10).

Ainda de acordo com Capellini (2008), essa dificuldade de trabalhar em grupo e de compartilhar advém da formação individualista recebida pelos professores na graduação. Partindo desta premissa de uma formação individualista, é importante que os professores recebam auxílio para superarem o plano da individualidade para assim aprender trabalhar em grupo. Além dos cursos, a escola também deve ofertar instalações adequadas, materiais e recursos adaptativos para garantir o acesso dos alunos com deficiência visual, bem como dar garantia de educação de qualidade para todos.

Segundo Capellini (2008, p. 11), “Muitos professores do ensino comum ainda trabalham com as portas fechadas, enquanto muitos outros do ensino especial continuam a atender individualmente [...]”. Os professores devem buscar uma forma de ensinar que inclua a todos, sendo assim, à escola, espaço responsável pela Educação Formal, cabe auxiliá-los nessa caminhada.

Referente à formação dos professores, é indispensável torná-los qualificados para trabalharem com a diversidade que encontrarão na sala comum. Para Glat e Pletsch (2011, p. 28), “Entre os problemas apontados, a falta de capacitação dos professores para trabalhar com a diversidade do alunado presente nas escolas é considerada, de maneira geral, a maior barreira”. De acordo com Beyer (2010, p. 65).

Esta deve ser a função da sala de recursos para os alunos cegos ou com outras formas de impedimento visual. Caso estas salas estejam devidamente articuladas com o professor e sua didática em aula, pode haver um bom trabalho de equipe, resultando em experiências positivas para o aluno com deficiência visual. Para esse aluno, a melhor opção é a classe regular.

Entretanto, há a necessidade de uma boa formação para lidar com a educação inclusiva. Laplane e Prieto (2010) destacam a importância da política de formação para

uma inclusão efetiva. Essa formação deve trazer “[...] questões de caráter pedagógico *Strictu Sensu* e aborde princípios e valores de acolhimento às diferenças, bem como a mudança de atitudes e estratégias de combate ao preconceito e às manifestações de discriminação” (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 929).

Portanto, a formação docente deve contemplar também o trabalho com a diversidade, tendo como perspectiva uma escola e profissionais capazes de organizar ambientes educacionais onde todos os alunos, independente de suas necessidades, possam aprender e se desenvolver, não somente o deficiente visual.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PRIETO, 2005, p. 19).

Portanto, fica clara a importância da formação docente para lidar com a educação inclusiva, de extrema relevância nas situações educacionais. Há de se pensar em formação continuada com ênfase na importância do trabalho colaborativo, para os professores aprenderem a conhecer seus alunos, a estimular suas capacidades de aprendizagem, valorizar suas habilidades e observar o avanço de cada um, conforme suas potencialidades.

Porém Prieto (2006, p. 20) afirma “[...] não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, a escola e o sistema de ensino, quanto para seu próprio desenvolvimento profissional”. Desse modo, essa questão de formação precisa ser discutida pela instituição escolar e seus professores, para haver mudanças alicerçadas em teoria e prática. Capellini e Mendes (2007, p. 114) dizem:

O desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor. Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Por meio dos pensamentos apresentados, os autores defendem que a formação profissional é um fator indispensável para a efetivação da educação inclusiva, pois eleva o nível cultural e oportuniza aos professores refletirem sobre suas próprias práticas, e isso possibilita a promoção de ensino e aprendizagem significativos. Para tanto, é

fundamental a formação profissional propiciar a aquisição de conhecimentos para auxiliar em práticas colaborativas, com objetivos comuns para os professores, pois esse é o ponto chave para que o trabalho colaborativo ocorra com êxito. Para Prieto (2006, p.21),

Todo o plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Assim sendo, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é para os alunos com necessidades educacionais especiais um mero espaço de socialização. O primeiro equívoco que pode estar associado a essa idéia é a de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos!

Nesse sentido, é fundamental que a escola seja vista não somente como espaço de socialização do aluno com deficiência. Todo planejamento e ações propostas dentro da escola precisam ser elaborados com compromisso e conhecimento teórico, para o aluno com deficiência se desenvolver em todos os aspectos, não apenas no social, apesar de ser um fator importante para o seu desenvolvimento.

Entretanto, uma preocupação central é a associação da socialização como algo que acontece pelo simples fato de pessoas fazerem uso dos mesmos espaços, no caso o escolar. Isso pode estar referendando o pressuposto que não devam ser intencionalmente desenvolvidas atividades que potencializem o convívio e a aceitação mútua entre alunos e professores. Ao reunir pessoas de diferentes origens sócio-econômicas, culturais, religiosas e com características individuais diversas, a escola e seus professores têm que planejar atividades favorecedoras da socialização. (PRIETO, 2006, p. 21).

Perante o exposto, evidencia-se o caráter negativo de se pensar em alguns alunos indo à escola para aprender, outros para socialização. A escola deve ser espaço de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos e os ensinamentos devem ser para todos independente da presença da deficiência.

O modo como o professor vê e trata o aluno pode criar barreiras e empecilhos decisivos para a sua permanência na escola apenas para socializar ou para aprender.

O convívio entre professores e alunos e a aceitação das diferenças pela sociedade são pontos importantes para serem trabalhados. Segundo Glat e Pletsch (2011, p. 28), é preciso que a escola se organize para oferecer um ambiente escolar inclusivo.

O mais importante – e mais difícil – é oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicas veiculadas na classe da qual fazem parte. Esse objetivo, porém, só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade.

Assim, torna-se necessário evidenciar o quanto a formação do professor deve proporcionar de entendimento sobre a questão de as práticas serem pensadas e refletidas continuamente, embasadas por uma concepção teórica e ambas caminharem sempre juntas. Na maior parte das vezes, os professores não percebem o quanto o conhecimento influencia positivamente as suas práticas.

A compreensão do trabalho com o diferente exige uma organização das ações a serem executadas, pois essas devem vir imbuídas de intencionalidade, para que os professores regentes e especialistas possam juntos - um auxiliando o outro, proporcionar aos alunos com deficiência visual as mesmas oportunidades dos demais alunos, garantindo-lhes o direito à educação de qualidade.

Com a intenção de verificar como tem sido o trabalho científico realizado em prol de alunos com deficiência, buscou-se conhecer os estudos realizados sobre trabalho colaborativo, família, escola e deficiência visual nas revistas melhor qualificadas em Educação da Plataforma SciELO-Brasil.

3 A FAMÍLIA E A ESCOLA EM UM PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REVELAÇÕES DE AUTORES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA PLATAFORMA SciELO/BRASIL.

Essas pesquisas de caráter bibliográfico sistematizam as formas e as condições de produção desses conhecimentos nas teses de doutoramento e nas dissertações de mestrado, em publicações, em comunicações, em anais de congressos e seminários, resgatando concepções no meio de outras não indexadas, numa espécie de exumação cultural. Portanto, o “Estado da Arte” ou do “Conhecimento” caracteriza-se como levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado tema.

(TEIXEIRA, 2006, p. 59).

A inclusão escolar de alunos com deficiência visual é um processo contínuo, infundável, pois atende a um público específico, advindo da Educação Especial e que historicamente tem conseguido poucos mas significativos avanços, principalmente nas últimas décadas, com dois paradigmas em poucos anos, o da Integração ou Serviços e o da Inclusão ou Suportes.

Para a superação do Paradigma da Inclusão ou Suportes, ainda há muito por ser feito, pois não se conseguiu ainda atingir metas mínimas como: atendimento educacional especializado para todos os alunos com deficiência e necessidades de apoio na especificidade de sua deficiência; professores regentes e especialistas com compreensão da relevância do processo ensino-aprendizagem para esses alunos trabalhando de forma colaborativa; compreensão da família sobre as habilidades do filho e consciência acerca do fato de não focar apenas nas deficiências; empenho dos membros familiares a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do filho e contribuição para que ocorram; a equipe escolar ter uma proposta de atendimento a todas as especificidades de deficiência, atendendo a todos, sem distinção; enfim, há muito por fazer antes de considerar a sociedade inclusiva.

Nesse muito a fazer há pessoas dedicadas à causa, dentre elas pesquisadores de universidades e centros de pesquisas na busca de compreender esse processo e propor alternativas para as escolas e as famílias poderem contribuir diretamente na evolução do atendimento aos alunos, inclusive mostrar alternativas para a realização de um trabalho de forma colaborativa.

Assim, para a realização deste trabalho, a busca de respostas se deu nas revistas da área de conhecimento em Educação bem qualificadas pela CAPES, disponíveis na Plataforma SciELO.

3.1 Publicações dos periódicos em Educação no SciELO⁴.

A Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), em 2014, atingiu dezesseis anos de funcionamento, com cobertura das indexações e publicações de coleções com acesso aberto de periódicos científicos, devidamente avaliados para serem publicados. Nesse sentido, as “[...] coleções são multidisciplinares em diversos idiomas. A maioria dos periódicos é gerenciada de forma independente, por associações científicas ou instituições acadêmicas, com uma rara presença de editoras comerciais”. (PACKER et al, 2014, p. 11).

Ainda em conformidade com Packer et al, (2014), “[...] o funcionamento regular do SciELO teve início no Brasil em 1998, depois de um projeto-piloto de um ano em parceria com a FAPESP e o Centro Latino-Americano e do Caribe de informações em Ciências da Saúde (BIREME/OPAS/OMS)”. (PACKER et al, 2014, p. 11). O SciELO tinha dois objetivos concomitantes:

O primeiro era desenvolver competência e infraestrutura para indexar e publicar na internet um conjunto selecionado de periódicos brasileiros, de diferentes disciplinas, que adotassem avaliação pelos pares, e lidar com textos em diversos idiomas. O segundo foi aumentar a visibilidade, uso e impacto dos periódicos indexados e das pesquisas que publicam. (PACKER e outros, 2014, p. 12).

Partindo das informações, vale ressaltar que ocorre por meio da internet o acesso às publicações do SciELO, as quais estão abertas ao público, são de fácil navegação e pesquisa dos conteúdos de coleções, periódicos, fascículos e artigos. O SciELO contribui para qualidade das publicações dos periódicos e melhorias no “[...] desempenho internacional em termos de impacto com base nas citações recebidas, o que requer melhorias adicionais na profissionalização e internacionalização da gestão editorial dos periódicos”. (PACKER et al, 2014, p. 16). Essa afirmação caracteriza um

⁴As informações contidas nesse subitem são constantes no livro: PACKER, Abel L.; COP, Nicholas; LUCCISANO, Adriana; RAMALHO, Amanda; SPINAK, Ernesto (Org.). **SciELO-15 anos de Acesso Aberto**: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica. Paris: UNESCO, 2014.

desafio constante do programa SciELO, em seu zelo pela qualidade e integridade das pesquisas publicadas pelas coleções nacionais e pelo periódico.

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se um levantamento quantitativo nas revistas da área de educação que compõem a plataforma SciELO/Brasil, na qual encontramos, nas revista escolhidas, os artigos que versam sobre as temáticas deficiência visual, família, escola e trabalho colaborativo, com a intenção de compreender, analisar e relacionar as revelações dos autores sobre os temas, com ênfase especial ao trabalho colaborativo realizado entre família e escola.

Nesse sentido, ficou estabelecido um período de quinze anos (2000 a 2014) e, como critério de escolha, selecionamos dez revistas da Plataforma SciELO Brasil, as quais tivessem acima de 30 números publicados e extratos A1 e A2, da área da Educação. Esse estudo bibliográfico está ancorado em uma abordagem Qualitativa, em busca de responder aos questionamentos elencados no projeto de pesquisa. Para Ferreira (2002, p.258), esse tipo de estudo é:

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Ferreira (2002, p.258) defende que essas modalidades de pesquisa “Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre um tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles [...]”.

Algumas questões nortearam esta pesquisa, dentre as quais citamos: a) nos artigos sobre deficiência visual das revistas pesquisadas, os autores discutiram sobre trabalho colaborativo com envolvimento da família e da escola e apresentaram contribuições?; b) ao responder a essa questão, trabalhou-se com vários artigos com descritores específicos no site, como: família, escola, deficiência visual e trabalho colaborativo, na busca por uma associação entre eles. Conforme foi sendo realizada a busca, percebeu-se a necessidade de trabalhar com artigos que não associavam todos os descritores, por se considerar a relevância dos mesmos para uma ampliação da compreensão do sujeito do estudo - alunos com deficiência visual.

Esta pesquisa buscou mapear artigos sobre o tema e suas respectivas abordagens teóricas, com vistas à divulgação dos dados para a sociedade e contribuir com outros pesquisadores da área. Para a apresentação dos dados foram utilizadas tabelas para esboçar quantitativamente o levantamento de tais revistas.

Para levantamento dos dados, foi realizada uma busca no Google, com o descritor “SciELO”, Scientific Electronic Library Online, no qual escolhemos a opção “Ciências Humanas”, o que remeteu ao acesso a todas as revistas, entre as quais foram elencadas as descritas na tabela 01. Após a definição, foram acessados volumes, números e datas, por meio de um “*click*” em cada nome de revista selecionada, pudemos acessar o histórico de cada entre outras informações. A seguir apresentaremos a tabela 01 onde estão descritas as revistas elencadas para a pesquisa.

TABELA 01: Revistas definidas para a pesquisa

Títulos	ISSN	Extrato
Cadernos Cedes	0101-3262 – Impressa 1678-7110 - On-line	A2
Cadernos de Pesquisa	0100-1574 – Impressa	A1
Ciência e Educação	L.1516-7313 – Impressa 1980-850x – On-line	A1
Educação e Pesquisa	1517-9702- Impressa 1678-4634 - On-line	A1
Educar em Revista	0104-4060 – Impressa 1948-0411 - On-line	A1
Educação & Sociedade	0101-7330 – Impressa 1678-4626 - On-line	A1
Estudos Avançados	0103-4014 – Impressa 1806-9592 - On-line	A2
Interface - Comunicação Saúde e Educação	1414-3283 – Impressa 1807-5762- On-line	A2
Revista Brasileira de Educação	1413-2478 – Impressa 1809-499x – On-line	A1
Revista Brasileira de Educação Especial	1413-6538 – Impressa 19805470 - On-line	A2

Fonte: SciELO Brasil– 2000 a 2014⁵

Partindo para as especificidades de cada revista, para efetuar a busca dos artigos foram escolhidas as seguintes palavras-chave: deficiência visual, família e escola, as quais sempre foram associadas ao trabalho colaborativo. A coleta dos dados foi realizada por meio do acesso ao sumário, pelo qual se deu acesso aos títulos dos artigos.

⁵Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Este site permite o acesso on-line ao SciELO.

Após a seleção dos artigos em suas respectivas revistas, apresentaram-se as informações, por meio de tabelas, de cada revista, com os artigos encontrados em cada uma delas. No descritivo consta: ano, autor e título dos artigos. Depois de organizada a tabela, realizou-se uma discussão sobre cada artigo encontrado nas revistas, divididos em três tópicos, de acordo com os descritores de busca.

Esta pesquisa possui a intenção de contribuir para o avanço das pesquisas na área de deficiência visual, família e escola, com ênfase no trabalho colaborativo. Para tanto, apresentaremos os dados das revistas citadas na tabela 01, em forma de tabelas, separadas por revista com o respectivo histórico de cada uma.

*Cadernos Cedes*⁶ - ScieELO (2014) “Cadernos Cedes é um periódico que edita de três a seis periódicos por ano, tem um caráter temático em áreas específicas e suas publicações são destinadas a estudiosos da área da educação. O Cadernos Cedes é editado desde 1980”. Os profissionais da área da educação têm possibilidades de sugerir novos temas, os quais são avaliados pelo Corpo Editorial. As sugestões devem seguir as Instruções dos autores e poderão ser remetidas diretamente ao Cadernos Cedes, cuja abreviação é Cad. CEDES, forma a ser usada em bibliografias, notas de rodapé, referências e legendas bibliográficas. A seguir apresentaremos os artigos encontrados no periódico caderno CEDES.

TABELA 02: Cadernos CEDES

Ano	Autor(es)	Título
2008	LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria	A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural.
	NERES, Celi Corrêa CORRÊA, Nesdete Mesquita	O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual.
	LAPLANE, Adriana Lia Friszman De BATISTA, Cecília Guarneiri	Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola.
2010	NERY, Maria Aparecida	A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola.

Fonte: Caderno CEDES - ScieELO Brasil– 2000 a 2014.

Na Revista Cadernos Cedes foram encontrados 93 números de edições desde sua criação, com 47 números no período do recorte temporal desta pesquisa. Referente à

⁶ Todas as informações do Cad. CEDES foram retiradas do site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

especificidade da pesquisa, ou seja, os artigos que se encaixam nos parâmetros determinados de busca, foram encontrados três artigos em 2008 e um em 2010.

No artigo intitulado “A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural”, encontrado no volume 28, número 75, as autoras Lira e Schlindwein (2008) problematizam a inclusão dos alunos com diferenças visuais, com ênfase em suas memórias escolares, com intento de entender como as relações vivenciadas na escola ajudaram os alunos a superarem o estigma da exclusão. As autoras utilizam como aporte teórico autores da psicologia histórico-cultural.

Na sequência, temos outro artigo encontrado no Volume 28, número 75, intitulado “O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual”, das autoras Neres e Corrêa (2008). Esse artigo tem como foco discutir a inserção do deficiente visual no mercado de trabalho ao longo do tempo, como categoria de análise na educação, e como se constitui essa compreensão, a partir das considerações levantadas por Marx, o qual trata da possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho e da importância de investimentos na área educacional para que haja uma educação de qualidade.

No artigo “Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola”, de Laplane e Batista (2008), encontrado no volume 28, número 75, as autoras utilizam as teorias que compreendem o desenvolvimento dos indivíduos com processos sociais, com intuito de compreender como se dá o desenvolvimento das crianças com deficiência visual e como ocorre o uso de recursos no ambiente escolar, para auxiliar as práticas pedagógicas e garantir o pleno acesso à aprendizagem.

Já em 2010, no artigo da autora Nery (2010) encontrado no volume 30 número 81, com título “A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola”, a autora discute como isso realmente se constitui na sociedade, menciona os direitos nas leis de amparo às crianças, como também as dificuldades por elas encontradas em consequência das condições de extrema vulnerabilidade, em contradição como apregoado na legislação. A autora ressalta a importância familiar na vida dos filhos, os deveres e obrigações das famílias, assim como os deveres da educação e da sociedade para com as crianças e adolescentes.

Os artigos encontrados no Cadernos Cedes, trouxeram discussões significativas e auxiliaram na contextualização de nossas discussões e análises no decorrer da pesquisa.

Cadernos de Pesquisa⁷, SciELO (2014), é um periódico da “Fundação Carlos Chagas”. Foi instituído em 1971, com edições trimestrais até 1996, passou a publicações quadrimestrais em 1997, tem por objetivo divulgar as pesquisas acadêmicas produzidas na área. O *Cadernos de Pesquisa*, SciELO (2014), “[...] aborda as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família, privilegiando a publicação de estudos realizados no Brasil e a ótica interdisciplinar”. Sua abreviação de título é *Cad. Pesqui*, o qual deve ser utilizado em notas de rodapé e referências bibliográficas. Na tabela 03 apresentaremos os artigos encontrados no Caderno de pesquisas

TABELA 03: Cadernos de Pesquisa

Ano	Autor(es)	Título
2000	CARVALHO, Maria Eulina Pessoa	Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.
2004	CARVALHO, Maria Eulina Pessoa	Modos de educação, gênero e relações escola–família.

Fonte: Cadernos de Pesquisa -SciELO Brasil– 2000 a 2014.

Na Revista Cadernos de Pesquisa foram localizadas 153 edições disponíveis no SciELO, 45 se encontravam dentro do período proposto para esta pesquisa. Nesse periódico encontramos dois artigos muito próximos das intenções diretas da pesquisa, um encontrado em 2000 e o outro em 2004. Os referidos artigos têm a temática e a autora em comum. No primeiro, de número 110, intitulado “Relações entre família e escola e suas implicações de gênero”, Carvalho (2000) aborda as políticas educacionais, a participação da família na escola e as implicações dessa relação em referência ao sucesso ou fracasso escolar dos alunos e discute a influência e as responsabilidades da família, bem como da escola.

No segundo artigo de Carvalho (2004), “Modos de educação, gênero e relações escola–família” encontrado no volume 34, número 121, a autora discute a divisão das responsabilidades no trabalho de educação das crianças e jovens pela instituição familiar e pela escola, enfatiza também a questão da parceria família-escola e da relação

⁷ Todas as informações sobre o Cad. Pesqui foram retiradas do site:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

de poder exercido pelas duas. Relaciona fatores socioeconômicos com o sucesso ou fracasso escolar, com o trabalho feito em prol do desenvolvimento das crianças e jovens, tanto pela família quanto pela escola, também explicita, com base nas divisões de sexo e gênero, a sobrecarga atribuída às mães, tanto pela família quanto pela escola. Sendo assim, os artigos encontrados na revista *Cadernos de Pesquisa*, contribuirão com nossa pesquisa na análise do trabalho colaborativo entre a família e a escola.

Ciência & Educação⁸ (SciELO, 2014), uma revista criada em 1995, de edições quadrimestrais; os trabalhos publicados são oriundos da área de Educação em Ciências, Educação Matemática e outras áreas relacionadas e passaram a fazer parte da coleção da base de dados Scielo Brasil e Scielo Global em setembro de 2007. Seu título abreviado é *Ciênc. educ. (Bauru)*, e assim deve ser utilizado em notas de rodapé e referências bibliográficas. A seguir os artigos encontrados no periódico *Ciência & Educação*.

TABELA 04: *Ciência & Educação*

Ano	Autor(es)	Título
2010	CAMARGO, Eder pires	A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica
2012	LIMA, Maria da Conceição Barbosa CASTRO, Giselle Faur de	Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular.
2014	VIGINHESK, Lúcia Virginia Mamcasz FRASSON, Antonio Carlos SILVA, Sani de Carvalho Rutz da SHIMAZAKI, Elsa Midori	O sistema braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas.

Fonte: *Ciência & Educação* SciELO - Brasil - 2000 a 2014.

Nessa revista foram encontrados 47 números disponíveis, 45 no recorte temporal da pesquisa, nos quais foram encontrados três artigos, o primeiro intitulado “A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica” encontrado no vol. 16, n.1, do autor Camargo, (2010). Esse autor discute sobre os alunos com deficiência visual em aulas de mecânica, mostrando os principais empecilhos encontrados.

O segundo artigo encontrado, “Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular”, encontrado

⁸Todas as informações sobre o *Ciênc. educ* foram retiradas do site: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1516-7313&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

no vol. 18, n. 1, das autoras Lima e Castro (2012), analisa como os futuros professores no curso de graduação de Física vêm a inclusão dos alunos com deficiência visual na escola comum, seus pensamentos sobre a rotina na sala de aulas e se estão aprendendo a organizar estratégias pedagógicas para favorecer esses alunos. As autoras apontam vários questionamentos e suscitam uma discussão sobre a formação dos futuros professores para trabalharem com alunos com deficiência visual na escola comum, mais especificamente na disciplina de Física.

No artigo “O sistema Braille e o ensino da matemática para pessoas cegas”, encontrado no volume 20, número 4, os autores buscam pesquisar o uso do sistema Braille como recurso pedagógico que auxilia a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, nas aulas de Matemática (VIGINHESK; FRASSON; SILVA; SHIMAZAKI, 2014). Nesse sentido, tentam compreender se o referido sistema realmente contribui para o desenvolvimento da pessoa cega, suas possibilidades e limites para auxiliar as aulas de Matemática, diante da perspectiva de o ser humano se desenvolver por meio das interações sociais.

*Educação e Pesquisa*⁹ (SciELO, 2014), publicada desde 1975, com edições trimestrais, destina-se a publicações da área de educação, com ênfase em resultados de pesquisas com caráter teórico e/ou empírico. O título abreviado para uso em legendas, bibliografias e notas de rodapé bem como de referências é *Educ. Pesqui.* Na tabela 05 serão apresentados os artigos encontrados no periódico Educação e Pesquisa.

TABELA 05: Educação e Pesquisa

Ano	Autor(es)	Título
2010	THIN, Daniel	Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia.
2014	CARVALHO, Marília Pinto de SENKEVICS, Adriano Souza LOGES, Tatiana Avila	O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?

Fonte: SciELO - Brasil– 2000 a 2014.

Desde sua fundação foram editados 81 números, 45 dentro do recorte temporal, no qual localizamos dois artigos, em contribuição com a temática da nossa pesquisa. O artigo “Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia” foi localizado no volume 36 “edição especial de 2010”. Thin (2010) faz uma análise entre

⁹Nesse site podemos encontrar todas as informações acima referentes à revista, *Educ. Pesqui.*
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

as relações de famílias populares e escola, desenvolve um estudo sobre as classes populares e como se articulam as relações entre a família e a escola. Nesse contexto enfatizam como se articulam as relações da classe popular com o mundo dominante e de como isso pode influenciar na questão da construção da identidade dos sujeitos, tanto para a autonomia, quanto para a heteronomia.

No volume 40, número 3, encontramos o artigo “O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?” dos autores Carvalho; Senkevics e Loges (2014), os quais buscam conhecer os processos de socialização dos gêneros dentro da instituição familiar, com vistas a verificar a influência da distinção de gênero na família e suas implicações na aprendizagem; suscitam questões relevantes para reflexões de como os arranjos familiares refletem na formação do indivíduo. Questionam se o gênero difere nos modos de criação das famílias, se existem diferenças na criação de meninos e meninas e de que modo isso pode influenciar na aprendizagem de ambos os gêneros.

*Educação & Sociedade*¹⁰(SCIELO, 2014) foi fundada em 1978, tem periodicidade trimestral, porém conta com edição especial ao longo do ano. É considerada uma das revistas mais importantes da área da Educação no Brasil. O aceite de seus artigos é direcionado para área de “Ciências da Educação” para serem publicados em seus volumes. Recebe contribuições de autores de diversos países e promove intercâmbio cultural. O título abreviado da revista é *Educ. Soc.*, forma a ser usadas em bibliografias, notas de rodapé, referências e legendas bibliográficas.

Na revista *Educação & Sociedade* foi editado um total de 127 números, 58 no período proposto pela pesquisa, dos quais o volume 27 é de edição especial do ano de 2006. Foram encontrados vários artigos com temáticas extremamente relevantes para área da educação, porém nenhum deles encontra-se dentro dos parâmetros de busca elencados por esta pesquisa.

*Educar em revista*¹¹ (SCIELO, 2014) foi criada em 1997, é uma revista com publicações trimestrais, relacionadas à área da Educação, especificamente nos contextos “Fundamentos da Educação, Administração Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional, Ensino-Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem, Currículo, Tópicos

¹⁰Todas essas informações sobre o **Educ. Soc.** foram retiradas do site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

¹¹Todas essas informações sobre o **Educ. rev.** foram retiradas do site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4060&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Este site dá acesso direto a paginada revista **Educ. rev.** <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>>.

Específicos em Educação, Planejamento, Avaliação Educacional e Política Educacional”. A abreviatura de seu título é *Educ. rev.*, que deve ser usada em bibliografias, notas de rodapé e em referências e legendas bibliográficas. Nesta tabela 06 estão os artigos encontrados no periódico Educar em Revista

TABELA 06: Educar em Revista

Ano	Autor(es)	Título
2011	MENDES, Enicéia Gonçalves ALMEIDA, Maria Amélia TOYODA, Cristina Yoshie	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.

Fonte: SciELO Brasil– 2000 a 2014.

Encontramos na revista Educar em Revista 35 números disponíveis, porém somente de 2005 até 2014, e aparece a partir do número 26 de 2005, os periódicos anteriores não estão no site do SciELO. O último acesso foi feito em 17 de janeiro de 2015, a atualização constante no site até o momento é de 14 de janeiro de 2015.

Em relação aos critérios elencados para busca, a pesquisa foi feita somente nos periódicos disponíveis no site proposto; no entanto os periódicos anteriores podem ser encontrados diretamente na revista.

No que diz respeito aos periódicos encontrados, seis são edições especiais: o número 1, do ano 2001; os números 1 e 2 de 2010 e os números 1,2,3, de 2014. Dentre todos os artigos pesquisados encontramos um em consonância com o objeto de busca. O Artigo encontrado no número 41, “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular” das autoras Mendes, Almeida e Toyoda, (2011).

As referidas autoras relatam a importância das práticas inclusivas nas escolas comuns e destacam a necessidade de ampliar os conhecimentos dos professores por meio de cursos formação, para auxiliá-los em suas práticas ao trabalharem com alunos com deficiência. Nas escolas, ressaltam a importância de um trabalho colaborativo que envolva o professor da sala comum e o especialista, em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Este artigo traz contribuições relevantes para enriquecer a pesquisa, nas discussões inerentes ao trabalho colaborativo.

*Estudos Avançados*¹² (SciELO, 2014) foi criada em 1987, com periodicidade quadrimestral, suas publicações se destinam a publicar trabalhos de pesquisadores e de

conferencistas convidados. A revista apresenta textos produzidos por outros especialistas sobre questões de relevância nacional e internacional, cada edição traz um dossiê com abordagens diferenciadas em determinada temática e complementares. *Estud. Av.* é a abreviação utilizada em bibliografias, notas de rodapé e em referências e legendas bibliográficas. Na Revista Estudos Avançados foram publicados 82 números, 45 no período determinado pela pesquisa. Embora seus artigos abordassem temáticas importantes para a área da educação, não foi encontrado nenhum artigo que correspondesse às estratégias de busca elencadas para esta pesquisa.

Interface, Comunicação, Saúde, Educação¹³(SciELO) é uma revista de edição trimestral, lançada em 1997. Destinada a publicações multidisciplinares do “Laboratório de Educação e Comunicação em Saúde, Departamento de Saúde Pública, Faculdade de Medicina de Botucatu e Instituto de Biociências de Botucatu”.

A revista prioriza as pesquisas qualitativas, foi lançada com intento de difundir os conhecimentos acerca das questões contemporâneas na área da Saúde. *Interface (Botucatu)* é a forma que deve ser usada em bibliografias, notas de rodapé, legendas e referências. Nesse periódico, foram encontrados 54 números e apenas 49 desses estão no período proposto por esta pesquisa, porém não encontramos artigos correspondentes aos critérios de busca aqui elencados.

Revista Brasileira de Educação¹⁴ (SciELO, 2014) direcionada aos professores e pesquisadores, bem como aos graduandos e pós-graduandos das áreas de Ciências Sociais e Humanas, tem por campo de interesse “[...] educação; educação básica; educação superior e política educacional; movimentos sociais e educação”.

Revista editada desde 1995, atualmente com edições trimestrais, publicada pela ANPED em 2000, passou a ser co-editada e comercializada pela Editora, Autores Associados. Seu título abreviado é **Rev. Bras. Educ.**, como deve ser usado em bibliografias, notas de rodapé, legendas e referências bibliográficas. A seguir encontraremos na tabela 07 os artigos do periódico, Revista Brasileira de Educação.

¹², Todas essas informações sobre o **Estud. Av** foram retiradas do site<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-4014&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

¹³Todas estas informações sobre a **Interface** (Botucatu), foram retiradas do site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-3283&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

¹⁴Todas essas informações sobre a **Rev. Bras. Educ.** foram retiradas deste site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

TABELA 07: Revista Brasileira de Educação

Ano	Autor(es)	Título
2004	CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de	Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? o dever de casa e as relações família – escola.

Fonte: SciELO Brasil - 2000 a 2014.

Na Revista Brasileira de Educação foram encontrados 46 números disponíveis no site elencado para esta pesquisa. As edições disponíveis aparecem no período de 2000 a 2014. Não há acesso aos periódicos anteriores, por isso não foi possível afirmar quantos foram editados desde sua criação. Entre os encontrados no período de 2000 a 2014, foi localizado um artigo que se enquadrava nos critérios de busca aqui determinados.

A autora Carvalho (2004), em seu artigo encontrado no número 25 “Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? o dever de casa e as relações família–escola” discorre sobre a relação família e escola, e como vêm a prática do “dever de casa” podendo ser considerada como a divisão do trabalho educacional entre a primeira e a segunda instituição apontadas, e embora tenha sido pouco estudada, é uma prática cultural que permeia os meios educacionais. Carvalho (2004, p. 94) ressalta o dever de casa ser “Concebido como uma ocupação adequada para os estudantes em casa; pode ser considerado um componente importante do processo ensino–aprendizagem”. A autora faz uma discussão muito relevante de como as duas instituições vêm essa prática e como se organizam para o desenvolvimento desse trabalho educacional. O artigo trouxe grandes contribuições acerca das duas instituições família e escola, embora não trate diretamente de alunos com deficiência visual.

*Revista Brasileira de Educação Especial*¹⁵ (SciELO, 2014), fundada em 1993, durante a realização do III Seminário de Educação, na cidade do Rio de Janeiro. Mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a revista tem como área de interesse a Educação Especial. ABPEE é móvel e, atualmente, está localizada na cidade de Londrina-PR, na Universidade Estadual de Londrina e na Cidade de Marília-SP, na UNESP. Rev. bras. educ. espec., é a abreviação a ser utilizadas em bibliografias, notas de rodapé e em referências e legendas

¹⁵Todas essas informações sobre o **Rev. bras. educ. espec** foram retiradas do site: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&nrm=iso&rep=&lng=pt>.

bibliográficas. Esta tabela destaca os artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial:

TABELA 08: Revista Brasileira de Educação Especial

Ano	Autor(es)	Título
2008	SILVA, Aline Maira da MENDES, Enicéia Gonçalves	Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola.

Fonte: SciELO Brasil - 2000 a 2014.

Foram localizados na Revista Brasileira de Educação Especial 32 números, porém eles são unicamente do período de 2005 a 2014. O início se deu no volume 11, número 2, e os artigos anteriores não aparecem no SciELO. O último acesso foi feito em 10 de janeiro de 2015. A atualização que constava no site é de 21 de outubro de 2014. Sendo assim, justifica-se que, respeitando aos critérios elencados para esta pesquisa, a busca foi feita somente nos periódicos disponíveis no site proposto para a pesquisa.

Nos artigos pesquisados encontrou-se um de acordo com os critérios de busca, “Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola” (SILVA; MENDES, 2008). O artigo descreve a relação dos profissionais da escola e dos familiares de crianças com deficiência, no ambiente escolar, questionando se existe uma parceria colaborativa entre essas duas instituições e como isso se objetiva do ponto de vista dos dois lados, visto as duas instituições serem responsáveis pelo desenvolvimento da criança com deficiência. Esse artigo aborda uma temática extremamente relevante nos dias atuais a respeito da inclusão do PAEE nas escolas comuns, trazendo contribuições significativas para nossa pesquisa.

Até o presente momento apresentamos uma prévia sobre a essência de cada artigo encontrado, a partir de agora, no tópico a seguir, traremos reflexões sobre o que nos apresentam os artigos encontrados que versam sobre família e escola e trabalho colaborativo, vislumbrando as revelações dos autores sobre essas temáticas que são de extrema relevância para Educação especial.

3.2 A família e a escola no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Dos artigos elencados para discutir sobre família, escola e trabalho colaborativo encontramos seis que versam sobre as temáticas. Na tabela 02, o artigo de Nery (2010) “A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola”, a autora aborda a questão da convivência com a família, como um direito inerente a todas as crianças e jovens, baseado em seus direitos constitucionais. Busca ainda, verificar como isso acontece nos ambientes familiar e escolar.

Na tabela 03, encontram-se os artigos de Carvalho (2000): “Relações entre família e escola e suas implicações de gênero” e Carvalho (2004a)¹⁶“Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola” e, na tabela 07, da mesma autora, “Modos de educação, gênero e relações escola–família” Carvalho (2004b). Optou-se por agrupá-los para facilitar a discussão, uma vez que a autora discorre sobre o mesmo tema nos três referidos artigos.

A autora aborda em seus três artigos as relações entre escola e família e a divisão de trabalho entre as duas instituições, distinções de gêneros feitas pelas famílias na educação de menino e menina, como isso influencia na aprendizagem, expectativas na parceria discussão das relações de poder que as duas exercem na educação das crianças e jovens.

Na tabela 05 encontram-se os artigos “Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia” de Thin (2010). Nesse artigo o autor analisa alguns problemas teóricos no que diz respeito aos estudos sobre as relações entre família populares e escola. Tais questões são relacionadas à área da Sociologia, nos estudos das classes populares e dominantes. A pesquisadora também discute como a educação pode influenciar para a autonomia bem como para heteronomia.

O artigo “O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?” das autoras Carvalho, Senkevics e Loges (2014) discute os processos de gênero, de socialização, como isso se constitui na família e porque essas diferenças influenciam na aprendizagem das meninas na escola. Aborda também a

¹⁶Os artigos serão diferenciados por a e b “Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola”. CARVALHO (2004) e “Modos de educação, gênero e relações escola–família”. (CARVALHO, 2004).

questão da subordinação de gênero. Todos os artigos retroalimentam-se, uma vez que todos discutem a mesma temática, direcionadas em aspectos comuns.

Nas atuais circunstâncias das escolas e do sistema educacional, é necessário repensar e reorganizar seus espaços, a fim de se tornarem de fato inclusivos diante da diversidade do alunado e conseguirem contemplar as especificidades de todos. Observada a importância de trabalhar com alunos PAEE, faz-se necessário a escola procurar conhecer melhor seus alunos e assim auxiliá-los em seu desenvolvimento e valorizar suas habilidades, pois

[...] el niño em cada etapa Del desarrollo, en cada una de su fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar”¹⁷. (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

Diante disso, conhecer o aluno tornou-se primordial para incluí-lo na escola comum, mas para tanto a instituição precisa criar estratégias que aproximem as famílias do ambiente escolar. Segundo Carvalho (2004b, p.42), “As relações entre a escola e a família, além de supostos ideais comuns, baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens e envolvem expectativas recíprocas [...]”. A escola deve valorizar a família e incentivá-la a participar das funções da educação e propor parcerias colaborativas com o intuito de melhor conhecer o contexto familiar do aluno.

Para Beyer (2010, p.40), “[...] a pedagogia inclusiva não deve se preocupar apenas com a construção de estratégias de atendimento escolar para os alunos, porém considerar com atenção os fatores sociais”, pois o respeito à família torna-se imprescindível, pois ela é considerada “[...] espaço vital, em que toda criança tem direito a nascer e crescer em situação de proteção, afeto, segurança e cuidados, pode ser considerada um consenso na sociedade”. (NERY, 2010, p. 190).

Fica evidente a grande influência e responsabilidade da família em relação à aprendizagem dos filhos, o dever de prover afeto e educação. A pesquisadora e autora do artigo reitera a necessidade de buscar o fortalecimento dos vínculos entre escola e família, como afirma Carvalho (2000, p. 145), sobre aproximar ambas. Ao relatar o fato de essa não ser uma iniciativa somente das escolas no Brasil, ela reforça que de fato o envolvimento

¹⁷ [...] a criança em cada fase do desenvolvimento, em cada uma de suas fases apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e personalidade, assim como, a criança com deficiência tem um desenvolvimento qualitativamente diferente, peculiar.

[...] dos pais na educação tornou-se um truísmo aceito unanimemente dentro de um amplo espectro de posições políticas nos Estados Unidos: conservadores e liberais, religiosos fundamentalistas e humanistas seculares, todos endossam-no como um componente fundamental da escolarização bem-sucedida.

A escola deve ter sabedoria para ajustar parcerias com a família, pois, “No caso da escola pública, reconhecem-se que os baixos níveis de escolaridade e renda de sua clientela desestimulam tanto a participação dos pais nas reuniões escolares quanto à adoção de deveres de casa. [...]”. (CARVALHO, 2000, p. 147). Desse modo a escola e a família devem refletir sobre a importância das trocas de experiências entre os pares, em como isso pode favorecer a aprendizagem dos alunos, principalmente do aluno com deficiência visual, e cada uma, precisa ter em mente suas responsabilidades em relação à educação dos alunos e estabelecer metas em comum.

O trabalho de casa, por exemplo, serve para estabelecer vínculo com a escola, pois mostra quanto e como os alunos estão aprendendo. Esse momento deve ser valorizado pelas famílias. Conforme Carvalho (2004), o dever de casa tem por função manter aos pais informados acerca do desempenho escolar dos seus filhos; além de envolver os pais na aprendizagem, é importante que os pais ajudem os filhos a realizar os trabalhos de casa, pois para Carvalho (2004a, p. 94), tradicionalmente

[...] o dever de casa é considerado uma estratégia de ensino: de fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. Seu conteúdo, geralmente, restringe-se ao currículo escolar, incluindo às vezes eventos familiares e comunitários, ou programas de televisão, como atividades de enriquecimento curricular ou estratégia de conexão das matérias escolares com a vida cotidiana.

Nesses momentos de revisão do conhecimento adquirido em sala, além de os pais manterem-se atualizados em relação aos conteúdos ministrados pela escola em prol da aprendizagem de seu filho, também é momento de trocas de experiências que influenciam em aprendizagem para ambas as partes, visto sermos constituídos humanos a partir de nossas interações. De acordo com Carvalho (2004a, p. 99), a aptidão para aprender é

[...] resultante do apoio eficaz dos pais e da comunidade, é definida pelos seguintes indicadores: evidência de que leituras, conversações e brincadeiras dirigidas ocorrem no lar, pressupondo a conexão entre práticas educativas familiares e currículo escolar. Auxiliar na instrução significa apoiar e

monitorar os deveres de casa, servir como tutor, fonte de informações e audiência em relação ao trabalho escolar dos estudantes.

Ressaltando o relato da autora, os pais são atores imprescindíveis no que tange à aprendizagem de seus filhos, pois sua dedicação e exemplo influenciam diretamente na aprendizagem. Contudo, a escola também deve se preocupar em revisar os deveres de casa, dar sempre uma devolutiva, pois o compromisso da escola e da família nessa questão reflete na responsabilidade e na aprendizagem dos alunos.

3.3 A escola no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual

Nos artigos selecionados nessa pesquisa a respeito da deficiência visual e/ou cegueira, as autoras discutem o desenvolvimento das crianças com deficiência visual no ambiente escolar, ou seja, na tabela 02, referente às publicações do Cadernos Cedes, foram encontrados três trabalhos discutindo a temática. Nesse contexto, o artigo de Laplane e Batista (2008) intitulado “Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola” traz contribuições significativas sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência visual, as quais partem da compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das e nas relações sociais. As questões norteadoras e problematizadoras de seu texto foram: “De que modo a deficiência visual interfere no desenvolvimento e na aprendizagem? Como ensinar alunos com deficiência visual? Qual é o lugar dos recursos pedagógicos e dos auxílios na sala de aula? Como escolher o recurso indicado para cada situação?” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 210).

Partindo desses questionamentos, as autoras afirmam: “[...] as teorias que compreendem os processos de desenvolvimento humano enquanto processos sociais [...]” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 209), são as que conseguem maiores resultados no desenvolvimento e na aprendizagem. Dessa maneira, priorizar as “[...] atividades grupais de ensino e recreativas, envolvendo diferentes recursos pedagógicos, vêm sendo propostas em situações de ensino formal e informal, iniciando-se na pré-escola”. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 219).

O texto de Laplane e Batista (2008) possui consonância com o de Lira e Schlindwein (2008, p. 171), cujo título “A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural” comunga com a ideia de que o “[...] humano se constitui

socialmente, trazendo em si a marca da cultura em que o homem está imerso [...]”, e compreende o homem como indivíduo em desenvolvimento a partir de seus contatos sociais e de suas interações com o mundo.

Faz-se necessário pensar no desenvolvimento e os artigos trazem essa preocupação em comum, discutem-no em focos diferenciados, porém todos voltados para o crescimento pleno do ser humano e, mais especificamente, da aprendizagem das pessoas com deficiência visual nos ambientes escolar e social. Para refletir sobre a escolaridade de alunos com diferenças visuais¹⁸, Lira e Schlindwein (2008, p.171) afirmam:

Parte-se da premissa de que uma diferença visual não representa, em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com objetos e situações que acontecem ao seu redor. Como qualquer outra, a criança com diferenças visuais precisa de oportunidades, de convivência com seus pares, de forma que possa aprender a se relacionar com o mundo. É no contexto cultural que a criança aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesma, as atitudes em relação aos outros e a familiaridade com o meio ambiente.

Essa citação reflete a relevância do contexto social para o desenvolvimento da criança e, nessas relações com os outros, surgem os avanços nas aprendizagens, assim a “[...] escola pode ser, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem também para a criança cega ou com baixa visão”. (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p. 171).

Para complementar o discussão em torno da relevância das relações sociais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, baixa visão e/ou cegueira, com a escola como espaço privilegiado para tal formação, cita-se o artigo “O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual”, de Neres e Corrêa (2008) o qual tem como propósito “[...] discutir o trabalho como uma categoria de análise na educação do deficiente visual. Sob esse aspecto, evidencia que a compreensão das formas de trabalho, em cada momento da existência humana, revela a organização social e a própria história da humanidade”. (NERES; CORRÊA, 2008, p.149).

Nesse sentido, esse artigo vislumbra a ideia de inserção do deficiente visual no ambiente de trabalho, o qual, supostamente, deveria ser precedido de qualificação, pois para Neres e Corrêa (2008, p.150) o trabalho “[...] ganha centralidade na análise da

¹⁸Termo utilizado pelas autoras para fazerem referência aos alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira.

sociedade [...]”. A forma como a sociedade se organiza permite que novas formas de organização social se constituam, conforme apontam Neres e Corrêa (2008, p.140):

[...] na concepção de que cada sociedade, ao organizar suas formas de trabalho, produz ideais que sustentam e fundamentam as diferenças entre os homens e estabelecem, portanto, um modelo de educação que atenda às necessidades produzidas em cada momento histórico [...].

As autoras resgatam a trajetória histórica das pessoas com deficiência desde a civilização grega e como se constituiu a história em relação à família, à sociedade, à educação e ao mercado de trabalho para esses sujeitos ao longo do tempo, até os dias atuais. Diante do exposto, pode-se refletir sobre a relação entre educação e trabalho e deficiência visual e em quais aspectos a escola e seus parâmetros de educação influenciam na inclusão social das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, visto a escola e a sociedade dialogarem entre si. Essa dialética deve ocorrer em busca do respeito à diversidade do direito de ser diferente, dos direitos a uma educação de qualidade inerente a todos os cidadãos. Ainda a respeito do trabalho, as autoras Neres e Corrêa (2008, p.163) afirmam:

[...] o trabalhador de modo geral enfrenta a exclusão determinada pelas relações estabelecidas pelo capital, a pessoa com deficiência visual enfrenta de forma mais acentuada as dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho, haja vista que não tem as mesmas oportunidades que os outros indivíduos têm em relação à sua formação intelectual e profissional, não preenchem os padrões de ‘beleza’ comumente aceitos e valorizados, reforçando a descrença em relação à sua capacidade.

Sendo assim, reitera-se a importância da educação no processo de formação das pessoas com deficiência visual, com respeito a suas possibilidades. A escola precisa se adequar para oferecer uma educação que contemple seus alunos em todos os aspectos, independente de serem ou não deficientes, visando seu desenvolvimento e sua formação intelectual. Nessa perspectiva, Caiado (2003, p.40) diz que

[...] a luta contra as limitações da cegueira e suas consequências, compreendida numa abordagem social e histórica, revela a necessidade de se empreenderem ações em três dimensões: a *prevenção* da cegueira, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; *ações educacionais* que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; o *acesso ao trabalho criador* em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial.

Caiado (2003) contribui ao reafirmar a importância da escola em exercer seu papel de mediadora do conhecimento com compromisso e ética, refletindo sobre suas práticas pedagógicas para a educação das pessoas com deficiência visual, visando a sua inserção em todos os aspectos sociais. Perante essas considerações faz-se necessário repensar a educação, tendo em vista seu poder de humanizar o homem para a autonomia, bem como para heteronomia, já que esta leva à submissão e aquela à liberdade.

Nesse sentido, Caiado (2003, p. 40), ao refletir sobre os pensamentos de Vygotsky, aponta “[...] a superação da cegueira depende de um novo projeto político, bem como da constituição de uma nova sociedade”. Portanto é necessário haver diálogo entre as esferas educacionais, sociais e políticas, para se vislumbrar uma educação que leve as pessoas com deficiência visual ao seu pleno desenvolvimento e, conseqüentemente à liberdade de escolhas para a vida. Para tanto é preciso refletir sobre a “[...] relação entre educação, trabalho e deficiência visual e sobre quais as alternativas para superação das dificuldades [...]” (NERES; CORRÊA, 2008, p.166). Tais dificuldades advêm da falta de estrutura organizacional e da disposição de materiais adequados no ambiente escolar para auxiliar nas práticas pedagógicas para o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência visual. Laplane e Batista (2008, p. 211) afirmam que “[...] à diversidade natural existente na natureza humana soma-se, assim, a variabilidade das condições criadas pelos diferentes tipos de deficiência visual e seus efeitos no desenvolvimento e na comunicação com os outros”.

Cabe à escola criar estratégias pedagógicas para minimizar essas dificuldades existentes, conforme as autoras Neres e Corrêa (2008, p.165), as quais, em concordância com outros autores anteriormente citados, entendem que “[...] o deficiente visual é uma pessoa como as demais, com preferências, habilidades, dificuldades, interesses e capacidade produtiva e que necessita apenas de oportunidade para desenvolver suas potencialidades”. Lira e Schlindwein (2008, p. 173) afirmam que “A escola pode auxiliar a enfrentar as dificuldades impostas pela diferença visual em uma sociedade essencialmente visual”.

Esses textos relatam pesquisas relevantes, as quais necessitam ser vistas e refletidas de forma dialética, provocar o pensar em todo o contexto envolvendo a formação da pessoa com deficiência visual, buscar unificar os esforços para a qualidade da educação inclusiva. “Portanto, o desafio que se impõe a nós, educadores, é o de buscar caminhos que apontem para novos rumos educacionais em direção a uma

proposta educativa que contemple a todos, inclusive as pessoas com deficiência visual”. (NERES; CORRÊA, 2008, p.167).

É preciso destacar a importância dessas propostas que vislumbram o trabalho colaborativo como princípio básico, pois o “[...] desenvolvimento e a aprendizagem, a ideia de que eles ocorrem por meio das interações entre a criança e pessoas significativas para ela, sejam adultos ou outras crianças dão destaque à dimensão social envolvida no ato de ensinar”. (LAPLANE; BATISTA, 2008, p.219). Isso nos leva a considerar a troca de experiências essencial para a aprendizagem e a constituição do ser.

Na sequência, discorrer sobre os artigos da tabela 04 desta pesquisa vem contribuir com a discussão, agregar-lhe valores significativos, uma vez que partilham da mesma perspectiva teórica dos artigos acima discutidos. O artigo “A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica” de Camargo (2010) visa à compreensão do contexto do ensino de Física para pessoas com deficiência visual e revela as principais barreiras e dificuldades encontradas pelos licenciandos e alunos com deficiência visual na aula de Física, com ênfase nas aulas de Mecânica.

Lima e Castro (2012), no artigo “Formação inicial de professores de Física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular”, buscam verificar a visão dos futuros professores sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na escola comum, especialmente nas aulas de Física. Os dois artigos citados acima têm a mesma intenção: saber como se dá a aprendizagem e a interação professor-aluno com deficiência visual, frente à inclusão escolar.

No artigo “O sistema braille e o ensino da matemática para pessoas cegas”, as autoras Viginhesk, Frasson, Silva e Shimazaki (2014) tentam compreender se o sistema Braille pode mesmo contribuir para o desenvolvimento da pessoa cega no ensino de Matemática e quais são as possibilidades e limites desse recurso, diante da perspectiva de que o ser humano se desenvolve, por meio das interações sociais. Refletir sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual na escola comum e suas diferentes trajetórias é necessário para podermos compreender como se dá a aprendizagem dos mesmos e quais as melhores estratégias.

Para tanto, é preciso saber que deficiência visual envolve uma série de particularidades provenientes de vários fatores orgânicos, variedade de condições orgânicas e sensoriais. Segundo Laplane e Batista (2008, p. 10), “[...] A deficiência visual compreende desde pequenas alterações na acuidade visual até a ausência de

percepção de luz, mas as alterações que têm implicações mais sérias para a vida das pessoas com necessidades especiais e para as suas famílias são a baixa visão e a cegueira”.

Nesse sentido, a escola deve se juntar à família para saber da história do seu aluno, pois sabe-se como o desenvolvimento está sempre ligado à história de vida individual de cada um e de suas condições sociais, familiares e escolares, pois são indissociáveis. Esses três eixos estão diretamente ligados ao desenvolvimento dos alunos deficientes visuais, e isso perpassa a história de vida de cada um.

É importante afirmar que não se quer negar a deficiência e muito menos minimizar a marginalização social que sofrem as pessoas que estão fora dos padrões aceitos socialmente. Não, a cegueira em si é uma condição limitadora, porém as histórias de vida podem revelar que indivíduos reais percorrem diferentes caminhos sociais, mesmo partilhando da mesma condição biológica. (CAIADO, 2003, p. 46).

Importante pensar em uma escola acolhendo a todos, sem distinção, para não incorrer somente na inserção do aluno deficiente visual, conforme adverte Camargo (2010, p. 260): “[...] a inserção, que por si só não garante a inclusão dos referidos alunos, é positiva na medida em que produz descontentamentos e crises, elementos estes bem-vindos no sentido da busca de alternativas para a adequação social da nova realidade escolar”. Diante disso, reafirmamos a necessidade de repensar o contexto escolar, em como a escola está se articulando para receber esse aluno, para que as pessoas com deficiência visual não sejam apenas inseridas, mas sim, incluídas na escola. Camargo (2010, p.260), ao discutir as ideias de Sasaki (1999) afirma que “A inclusão norteia-se por valores éticos como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por intermédio da cooperação [...]”.

Frente a todas essas discussões sobre inclusão, adequação, formação de professores, práticas inclusivas, Lima e Castro (2012, p.83) ressaltam: “[...]práticas inclusivas precisam estar embasadas em abordagens mais diversificadas, flexíveis e colaborativas, a fim de que todos possam participar do processo de ensino-aprendizagem”. Ou seja, “Podemos enfatizar que a ideia é perceber que a escola e o professor precisam encontrar estratégias para favorecer a participação dos alunos com deficiência visual nas aulas [...]”. (LIMA; CASTRO, 2012, p. 84). Nessa perspectiva fica evidenciado como todos podem e devem participar da construção do conhecimento,

pois para Lima e Castro (2012, p.84), “[...] privar qualquer pessoa de conhecer e buscar esse conhecimento é impedir o seu crescimento e a sua formação”. As autoras Lima e Castro (2012, p. 84), afirmam que

[...] é promover não só inclusão, igualdade de oportunidades e educação científica, estimulando a criticidade e a cidadania: a inclusão, feita de maneira adequada, melhora a aprendizagem de todos os alunos, gerando qualidade de vida. Além disso, podemos entender que os professores também passam por processos de reflexão a partir das práticas inclusivas acerca de seus conhecimentos científicos, uma vez que têm de adequá-los de maneira mais detalhada, utilizando não só os habituais recursos visuais a que estão acostumados, mas, também, percebendo novas perspectivas sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

Os referidos artigos se convergem à medida que buscam compreender como se dão os processos de inclusão das pessoas com deficiência visual, no âmbito da escola comum e trazem informações relevantes acerca da inclusão e do desenvolvimento desses indivíduos, além de versar sobre a necessidade da participação efetiva de todos na produção do conhecimento.

Os dois artigos explicitam os problemas e as probabilidades encontrados pelos professores e alunos, mostram as especificidades da educação inclusiva, conforme a legislação e os seus objetivos retratam a necessidade urgente de diálogo entre as instituições família e escola e têm como prioridade o desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

Destacam também a necessidade de refletir sobre as práticas dos professores, pois uma trajetória mal sucedida reflete negativamente em seu trabalho, por não saber adequá-las e não contemplar as especificidades dos alunos. Desse fato surge a importância da formação continuada para a realização do trabalho com a diversidade, e de a escola ofertar condições para os profissionais desenvolverem e promoverem a inclusão humanizada, a partir das experiências do educando e do educador.

3.4 Trabalho colaborativo: em prol do aluno com deficiência visual

O artigo encontra-se na tabela 06, “Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular”. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) defendem o trabalho colaborativo na escola, principalmente entre os professores da sala comum e os profissionais da educação especial e apontam como pode ser benéfico se os professores aprenderem a trabalhar no âmbito coletivo. No artigo “Família de crianças

com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola”, constante na tabela 08, Silva e Mendes (2008) falam sobre trabalho colaborativo na perspectiva da escola e da família.

A proposta do ensino colaborativo pauta-se na premissa do trabalho do professor da sala comum e do professor especialista e/ou professor da sala de recursos, que deveriam trabalhar juntos, na organização do planejamento e no ajuste do currículo para atender às necessidades dos alunos, com o devido respeito às suas diferenças. O trabalho colaborativo pode ser um facilitador das práticas inclusivas. Para Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84),

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio.

Nesse sentido, o professor torna-se fundamental no processo de construção do ensino pautado no trabalho colaborativo, em grupo, e para tanto, os cursos de formação devem contemplar essa importante questão. Capellini (2008, p. 8) destaca que para esse tipo de atividade ocorrer, é preciso respeitar algumas condições, a saber: “a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre os participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidade; e) compartilhamento de recursos; f) voluntarismo”.

O trabalho colaborativo na escola recai sobre os professores, em vista do fato de os dois precisarem organizar, coletivamente, estratégias em favor de suas práticas, tendo em vista os objetivos em comum de promover a aprendizagem e dispensar apoio a todos os alunos, ajustar os conteúdos para favorecer as habilidades individuais de cada um.

Para a ocorrência do trabalho colaborativo é necessária a participação das famílias nesse processo, embora caiba à escola organizar estratégias para promover a aproximação e a parceria. Silva e Mendes (2008, p. 233) ressaltam que para isso ocorrer é necessário haver entre as partes envolvidas “[...] respeito mútuo, comunicação, confiança, participação, amabilidade, sinceridade, seriedade e imparcialidade”.

Nessa parceria com a família, os professores de educação especial e da sala comum devem se responsabilizar por manterem os pais informados sobre o

desenvolvimento de seus filhos, particularmente dos alunos com deficiência visual, pois nessa troca de informação, passa-se a conhecer melhor o aluno, um dos requisitos fundamentais para desenvolver um trabalho colaborativo. Ante o exposto, vale recorrer a Capellini (2008, p. 8),

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual esta inserida, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas em Educação Especial, bem como entre equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre os alunos, tem sido uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar.

Vale salientar que os professores sozinhos não conseguem se articular para o trabalho colaborativo acontecer. Os diretores gestores e coordenadores também devem se envolver com essa causa, dar suporte e ofertar os recursos necessários para os professores poderem organizar práticas pedagógicas eficientes e profícuas para o atendimento das especificidades dos alunos, neste caso do aluno com deficiência visual. Faz-se imprescindível salientar que o trabalho colaborativo, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84),

[...] está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola encontramos dois modelos: “o coensino” ou “ensino colaborativo”.

Os dois artigos se entrelaçam e se complementam, compartilham da mesma ideia acerca do trabalho colaborativo e defendem a ideia de os professores não trabalharem sozinhos, mas sim, em equipes, incluindo também as famílias, os diretores e coordenadores, todos com um objetivo em comum. Vale ressaltar que mesmo a temática sendo de extrema relevância, foram encontrados poucos artigos mostrando a interface entre deficiência visual e trabalho colaborativo no espaço escolar.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais, momento de identificar se as questões levantadas foram respondidas, se os objetivos elencados foram atingidos, ou seja, se o estudo realizado conseguiu atender ao proposto, além de verificar outras possibilidades para a continuidade deste estudo, deixar evidenciadas algumas lacunas, abrir novas alternativas de estudos, possibilitando a continuação desta pesquisa, a partir dos dados levantados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas¹⁹.

(VIGOTSKI, 1997, p. 230).

A assertiva de Vygotski (1997) na epígrafe em destaque nos remete ao que foi discutido no texto sobre a pessoa com deficiência visual ou cegueira, pois nos permite assegurar não ser nova a discussão sobre as possibilidades das pessoas com deficiência, em especial, com cegueira, como bem diz o teórico, no início do século XX. Também nos possibilita compreender que um dos principais fatores para ocorrer a aprendizagem da pessoa com deficiência é o trabalho realizado de forma coletiva. Retomemos as questões levantadas por esta pesquisa.

As revistas da área da Educação da Plataforma SciELO Brasil, extrato A1 e A2, pesquisaram sobre deficiência visual no período de 2000 a 2014? O que os autores dos artigos publicados nas revistas da área da Educação, que compõem a Plataforma SciELO Brasil, definidas para este estudo, revelaram sobre a contribuição da família dos alunos com deficiência visual para sua inclusão escolar? Foi possível identificar o trabalho realizado pela Escola para atender ao aluno com deficiência visual, a partir dos artigos das revistas da área da educação da Plataforma SciELO Brasil, definidas para o estudo? Nos artigos sobre deficiência visual das revistas pesquisadas, os autores discutiram sobre trabalho colaborativo, com o envolvimento da família e da escola? Eles apresentaram contribuições?

Para responder às questões desta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral identificar nas publicações das revistas da Plataforma SciELO Brasil, extratos A1 e A2, da área da Educação, os temas deficiência visual, escola e família, com o intuito de

¹⁹O pensamento coletivo é a fonte principal de compensação das consequências da cegueira. Desenvolvendo o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos com o ponto mais débil em torno de toda cadeia criada em torno da deficiência e eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega, desdobrando-lhe possibilidades enormes e ilimitadas (VIGOTSKI, 1997, p. 230).

compreender o que revelam os autores sobre as temáticas, com atenção ao trabalho colaborativo realizado entre família e escola.

Como objetivos específicos buscou-se: a) analisar os artigos sobre deficiência visual nas revistas da Plataforma SciELO Brasil, no período de 2010 a 2014, com abordagem dos temas escola e família, a fim de compreender o processo de evolução dessa temática na área da Educação; b) compreender, a partir dos artigos das revistas da Plataforma SciELO Brasil, área da Educação, o trabalho realizado pela família e pela escola para a inclusão dos alunos com deficiência visual no processo educacional; c) analisar os artigos das revistas, a partir das contribuições dos autores, sobre o trabalho colaborativo realizado entre a família e a equipe escolar, assim como verificar a preponderância das pesquisas na Plataforma SciELO nas revistas da área da Educação para, assim, contribuir com as lacunas apresentadas na produção do conhecimento sobre educação escolar inclusiva, especialmente, de pessoas com deficiência visual - cegueira.

Com este estudo objetivamos contribuir para uma reflexão sobre os propósitos da educação inclusiva na escola comum e sobre a relação família e escola, dando ênfase ao trabalho colaborativo e também pretendemos entender como está a articulação em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos PAEE, em especial dos com deficiência visual.

A pesquisa revelou a importância do trabalho colaborativo para a materialização da inclusão na escola comum, pois gera possibilidades de desenvolvimento profissional, tanto do professor regente comum, como do especialista, pois conforme Capellini e Mendes (2007), o redimensionamento da prática profissional docente está associado ao desenvolvimento profissional, ou seja,

[...] é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno. (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.114).

Porém, o sistema educacional brasileiro tende a padronizar as questões que envolvem o contexto escolar e engessa até mesmo o trabalho dos professores, deixando-os com dificuldades de produzir, de criar e, por vezes, levando-os até à improdutividade, como meros reprodutores do já posto. Desse modo, podemos entender como a adesão à inclusão ainda está no aspecto de ideário, pois para se incluir é preciso

refletir sobre alternativas pedagógicas para os alunos PAEE, inclusive quando necessitarem de adaptação curricular.

A escola precisa promover ações geradoras de reflexões, as quais criem possibilidades de discussões coletivas sobre a inclusão dos alunos PAEE, com e para família, e a equipe escolar necessita aprender a discutir com a família a educação dos alunos.

Partindo dessas considerações, podemos atribuir ao trabalho colaborativo uma das principais possibilidades de concretização da proposta de inclusão escolar para os alunos PAEE, já que na coletividade trocam-se experiências, aprendem-se novas práticas. As possibilidades do trabalho colaborativo são imensas; além de desenvolver o trabalho, possibilita a reflexão sobre suas próprias práticas. O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolver a parceria direta entre professores da “Educação Comum e Especial”.

Portanto, o ensino colaborativo deve ser utilizado como estratégia na organização das práticas inclusivas. O professor regente e o especialista devem planejar juntos, com um objetivo comum – propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência – neste caso, com deficiência visual, bem como a de todos os outros alunos.

Os autores trouxeram contribuições relevantes sobre o trabalho colaborativo, levando-nos a refletir como estão sendo articuladas as práticas inclusivas no contexto escolar. Os teóricos defendem o conceito de as práticas individuais não gerarem aprendizagem, pois o professor regente sozinho não consegue abranger em seu planejamento, trabalhos específicos, bem como em sua prática realizar todas as ações necessárias ao atendimento às especificidades do aluno com deficiência, assim como o professor especialista também não consegue fazê-lo. Defendem, portanto, um trabalho de parceria para gerar benefícios para todos na escola, não apenas para os alunos PAEE, e tornar-se assim bem sucedido.

Os artigos versam sobre a importância da parceria família e escola e da necessidade de diálogo entre equipe escolar e a família, ou seja, uma retroalimentando a outra, tendo em vista as duas terem deveres e responsabilidades com as crianças e adolescentes. As duas instituições são geradoras de conhecimentos e de vínculos emocionais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos. Porém os autores nos revelam em seus artigos que essa parceria, a qual seria ideal, mostra-se fragilizada, em

campo superficial, e que ainda há a necessidade de se trabalhar muito para a efetivação desse diálogo família e equipe escolar.

No tocante à relação da família das pessoas com deficiência visual e a escola, verifica-se maior superficialidade e fragilidade. De um lado a família, por vezes sem saber como agir e do outro a equipe escolar sem conseguir auxiliar nos aspectos emocionais e, muito menos nos legais, referentes aos direitos dos alunos com deficiência visual. A equipe escolar também deixa a desejar no auxílio ao professor, na oferta de materiais adequados para efetivação de atividades que contemplem as especificidades dos alunos com deficiência visual.

O professor acaba ficando com a responsabilidade do aluno só para si, e, por vezes, acaba realizando ações excludentes, porque o professor sozinho não consegue trabalhar todos os aspectos necessários para efetivação da inclusão. Cabe à equipe escolar auxiliá-lo e também auxiliar a família, informando-a sobre as dificuldades, habilidades e potencialidades de seus filhos.

Nos artigos os autores discutem a importância da família nesse processo, como também sobre a relevância do envolvimento de todos da equipe escolar, tais como gestores, coordenadores, faxineiras, merendeiras entre outros, os autores concordam com a eficácia do trabalho colaborativo, ser uma via de acesso com menos desvios para a inclusão.

A partir dessas considerações é possível afirmar que os objetivos desta pesquisa foram atingidos, pois conseguimos verificar o enfoque crítico privilegiado pelos pesquisadores em seus estudos, sobre a necessidade de tirar a inclusão do campo das ideias e ser assumida por todos, em trabalhos colaborativos. Ao verificarmos o contexto histórico das produções e os resultados dos estudos, constatamos que embora os avanços nessa área de estudos ocorram em ritmo lento, eles propiciam novas perspectivas sobre a temática Deficiência Visual e possibilitam novas pesquisas, especialmente as de campo, e dão voz aos sujeitos, ou seja, abrem espaço para alunos com deficiência visual falarem de suas histórias de vida, de suas dificuldades em diferentes espaços, escolares ou não. A partir deste estudo, abrem-se expectativas quanto à escolarização e a verticalização do ensino, entre outros temas, em diferentes tempos e locais.

Enfim, ainda há muito a pesquisar, visto as pesquisas já realizadas terem deixado lacunas, e exigirem constante atualização, inclusive de fomentar banco de dados de Grupos de Pesquisas e socializar com pesquisadores iniciantes e experientes.

Dessa forma, justificamos a relevância de estudos sobre Estado da Arte, Estado do Conhecimento, levantamentos de produções intelectuais, entre outras formas de divulgar as pesquisas realizadas ou em andamento nas esferas local, regional, nacional e internacional, com atenção especial para a história que marca cada localidade.

Fizemos breves considerações finais em face da complexidade do tema e da constatação da necessidade de uma continuidade nas pesquisas, visando ampliar a contribuição aos professores, escolas e alunos com deficiência de qualquer natureza, aos outros alunos e a grupos de estudo. Há muitas revistas com extratos B1, B2, B3, B4 e B5 cuja contribuição para o aprofundamento dos estudos reconhecemos, além de teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação do país. Entretanto, compreendemos que a demanda de tempo necessário inviabiliza tal aprofundamento no momento, pois não basta levantar material, é importante uma análise criteriosa do mesmo. Não basta trabalhar com resumos, o mais relevante está nos resultados dos artigos, das teses e das dissertações.

A pesquisa nos mostrou que relação família-escola é importantíssima, porém está num campo bem superficial de concretização, e o trabalho colaborativo como via de efetivação da inclusão dos alunos PAEE ainda tem muito a ser pensado, então cabe à escola e à comunidade, posicionar-se diante das práticas excludentes, pois mesmo que a realidade não possa ser mudada rapidamente, não se pode relegar as possibilidades de mudança ao insucesso.

A constatação dos problemas e lacunas existentes nessa área, apontados por esta pesquisa devem, sobretudo, servir para impulsionar e encorajar as escolas e suas equipes a buscarem práticas diferenciadas de engajamento da família na escola, pois essa parceria é fundamental para que o aluno com deficiência visual e os outros alunos com deficiência estejam realmente fortalecidos e respaldados dentro do ambiente escolar, bem como investir na formação inicial e continuada dos professores, a qual pode ser apontada como uma das estratégias, juntamente com trabalho colaborativo, para quebrar essa corrente de exclusão que se mostra por meio das atuais práticas de exclusão.

Esperamos que esses apontamentos sejam mola propulsora para novas pesquisas, tanto na área da deficiência visual, como da relação família e escola, ou quiçá da tríade família, escola e trabalho colaborativo em prol do deficiente visual, pois não encontramos nenhuma publicação que contemplasse as três áreas juntas. Há de se considerar também os significativos avanços nas pesquisas da área que nos instigam a pensar em novas possibilidades, ao vislumbrar a história do deficiente e o longo

percurso percorrido até os dias atuais. Para concluirmos, cabe a nós entendermos que a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer e os entraves serão muitos, porém com muita força de vontade, mudança de postura por parte dos professores e esforço coletivo, poderemos contemplar uma escola inclusiva onde tanto os alunos com deficiência visual, quanto os outros sejam respeitados em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Doracina Aparecida Castro; FREITAS, Edinéia da Silva; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro dos. Educação escolar: possibilidades para a emancipação e humanização dos alunos com deficiência intelectual e visual. In: SOUZA, José Antonio de; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; GUIMARÃES, Lucélia Taveres. **Direito, Educação e Sociedade: desafios à humanização**. Curitiba-PR: CRV, 2012.

ARAUJO, Doracina Aparecida Castro; SANTANA, Maria Silvia Rosa Santana. Teoria histórico-cultural, política educacional e paradigma de suportes: diálogo com educadores. In: BATISTA, Cláudia Karina Ladeia; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Educação, tecnologia e desenvolvimento sustentável**. Birigui, SP: Boreal, 2010.

ARAUJO, Doracina Aparecida Castro. Concepção teórica e prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: ARAUJO, Doracina Aparecida Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Pesquisa em Educação interfaces de saberes**. São Paulo: Scortecci, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. 3. ed. Porto Alegre-RS: Mediação, 2010.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: **Inclusão - Revista da Educação Especial**. n. 2, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.2, n.3, 1995.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília-DF: MEC/ SEESP, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Gráfica do Senado, 1988.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf> Acesso em: 10 maio 2014.

_____. **Decreto nº. 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Decreto nº 6.571**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília-DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008.

_____. **Decreto 7.611**. Aprovado em 17 de novembro de 2011. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2011.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: MEC; SEESP, 2001c.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília-DF: Gráfica do Senado, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996**. Brasília-DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024**. Brasília-DF: Gráfica do Senado, 1961.

_____. **Lei 5692**. Brasília-DF: Gráfica do Senado, 1971.

_____. **Lei 7044**. Brasília-DF: Gráfica do Senado, 1982.

_____. **Lei 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília-DF: Ministério da Educação e Cultura, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 10 maio 2014.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035**. Plano Nacional de Educação. Brasília-DF: Ministério da Educação e Cultura, 2010.

_____. **Referencial Curricular da Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC, 1998.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas-SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CAMARGO, Eder Pires de. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. *Ciênc Educ.* v.16 n.1 p. 259-275. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100015&script=sci_arttext> Acesso em: 10 jan. 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, Jul-Dez. 2007.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru-SP: MEC/FC/SEE, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Rev. bras. educ.** Jan /Fev /Mar /Abr 2004a, nº 25, p. 94-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cad. de Pesqui**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0100-1574/ing_pt/nrm_iso> Acesso em: 06 jan. 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cad de Pesqui**, nº 110, p. 143-155, julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0100-1574/lng_pt/nrm_iso>. Acesso em: 05 jan. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 10 dez. 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas SP. 16 ed. Papirus, 2003.

DAVIDOFF, Linda. **Introdução à Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, 2007. Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Marcela Pereira. Rede social de apoio durante transição familiares decorrentes do nascimento de filhos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2000. n.3, p. 221-231. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722000000300005&script=sciarttext>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FERREIRA, Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.** n.79, p. 257- 272, ago de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 05 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Edinéia da Silva; ARAUJO, Doracina Aparecida Castro. Educação Especial: algumas considerações sobre inclusão escolar e deficiência visual. In. NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014.

FUNDAÇÃO DorinaNowill. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/> Acesso em: 10 dez. 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GOMES, Errivaine Aparecida Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida Castro. Direitos humanos versus inclusão: um jogo de ataques e defesas. In. NOZU, Washington Cesar

Shoiti; Longo Marcelo P.; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais**. Campo Grande-MS: UFMS, 2014.

IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília-DF: online, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de uma implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011a. Disponível em: <<http://www.SciELO.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percurso da constituição de uma Política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p. 41-58, maio/ago. 2011b. Disponível em: <<http://www.abpee.n.et/>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educ&Soc**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos PIMENTA, Selma Garrido Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança **Educ&Soc**, Campinas, ano XX, n° 68, p. 239 -277,dez/99. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

LIMA, Helen Tatiana Santos. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria da subjetividade. **e –Revista Facitec**. v. 4 n. 1 jan-jul, 2010. Disponível em: <www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/60/41> Acesso em: 13 jan. 2015.

LIMA, Maria da Conceição Barbosa; CASTRO, Giselle Faur de. Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 18, n. 1, p. 81-98, 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1516-7313&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 05 jan. 2015.

LIRA, Miriam Cristina Frey; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

MACHADO, Andréia Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, 2010, v. 27, n. 84: 344-351. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004>. Acesso em: 15 dez. 2014.

- MALUF, Maria Irene. Educação Especial e Educação Inclusiva. 13. ed. **Revista Direcional Escola**, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: CORRÊA, Rosa Maria. **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2009.
- MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Ideias**, n. 28. São Paulo: FDE, 1997.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/25003/16750>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2003.
- MOREIRA, Maria Helena Bimbatti; ARAUJO, Doracina Aparecida Castro; NOZU, Washington Cesar Shoit. O ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades aos professores do ensino comum e aos professores especialistas. In: BEZERRA, Giovani F. (Org.). **Pesquisa(s) em educação: múltiplos olhares**. Curitiba-PR: CRV, 2014.
- NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2015.
- NERY, Maria Aparecida. A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente é uma realidade a ser repensada pela escola. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 189-207, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2015.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicol. estud.** 2008, vol.13, n.2, pp. 307-316.
- NUERNBERG, Adriano Henrique; MATTOS, Laura Kemp de. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico. **Rev. Educ. Espec**, Santa Maria, v.

24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revista_educacaoespecial>. Acesso em: 06 jan. 2015.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PACHECO, José et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.

PACKER, Abel L.; COP, Nicholas; LUCCISANO, Adriana; RAMALHO, Amanda; SPINAK, Ernesto (Org.). **SciELO-15 anos de Acesso Aberto**: um estudo analítico sobre acesso aberto e comunicação científica. Paris: UNESCO, 2014.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In. FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

PIRES, Rosimar Alves; Araujo, Doracina Aparecida Castro. **Planejamento**: organização, reflexão e ação da prática docente In. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2005. n. 2 p. 303-312. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 dez. 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RABELLO, Suzana; MOTTI, Telma Flores Genaro; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Avaliação educacional por meio do teste iar em escolares com cegueira. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.2, p.281-290, Maio-Ago. 2007, Disponível em: <<http://www.abpee.n.et/>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educ. ver**, Belo Horizonte, v. 2, n 01, p. 111-130, abr

2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4698&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 06 jan. 2015.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SÁ, Elisabet Dias e outros. **Deficiência Visual**. Brasília-DF: MEC, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da Inclusão e suas implicações educacionais. WVA, 1997.

SCIELO. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1-30 de jun. 2014.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. bras. educ.espec.** 2008, v.14, n.2, p. 217-234.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.11, n.3, p.373-394, set.-dez. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2014.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos_posgraduacao/cadernosv5n1edu/cdposv5n1edu_2_05.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2014.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. **Educ e Pesqui**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 65-77, 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 19 dez. 2014.

UNESCO. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2007. Disponível em: <http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf> Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. **Declaração de Salamanca.** 1994 e 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz; FRASSON, Antonio Carlos; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1516-7313&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 19 dez. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Fundamentos da defectologia.** Madri-Es: Visor, 1997.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.