

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

**A PRÁTICA CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM OS
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: avanços e impasses da inclusão**

Ana Cristina Felipe Miotto

Belo Horizonte
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ana Cristina Felipe Miotto

**A PRÁTICA CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM OS
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: avanços e impasses da inclusão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela.

Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

**Belo Horizonte
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M669p Miotto, Ana Cristina Felipe
A prática curricular e suas implicações no trabalho com os educandos com
deficiência visual: avanços e impasses da inclusão / Ana Cristina Felipe
Miotto. Belo Horizonte, 2010
127f. : il.

Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação
Bibliografia.

1. Currículos. 2. Deficientes visuais. 3. Inclusão. 4. Ensino fundamental. 5.
Ambiente de sala de aula. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 376.32

Ana Cristina Felipe Miotto

**A PRÁTICA CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM
OS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
avanços e impasses da inclusão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Rita Amélia Teixeira Vilela (Orientadora) PUC Minas

Maria Amélia Almeida - UFSCar

Maria Inez Salgado de Souza - PUC Minas

Belo Horizonte, 22 de março de 2010.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, presença constante nesta jornada!

Meus familiares e amigos pelo amor, incentivo e paciência...

Minha orientadora Rita Amélia pela compreensão, dedicação e profissionalismo.

FAPEMIG pelo apoio financeiro.

À escola pesquisada por abrir suas portas para a concretização deste trabalho.

E um agradecimento especial a professora Conceição pelo apoio durante a pesquisa.

A todos vocês... OBRIGADA!

“Educação é muito mais do que transmitir conhecimentos e habilidades por meio dos quais se atingem objetivos limitados. É também abrir os olhos das crianças para as necessidades e direitos dos outros. Precisamos mostrar às crianças que suas ações têm dimensão universal. E precisamos encontrar uma forma de estimular seus sentimentos naturais de empatia para que venham a ter uma noção de responsabilidade afetiva em relação aos outros. Pois é isso que nos motiva a agir.”

Dalai Lama

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre como o currículo prescrito e o currículo real, abarcam o atendimento aos alunos com deficiência visual. A investigação realizada objetivou investigar como as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual foram abordadas no currículo e trabalhadas em uma sala de aula comum da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica fosse anunciada como inclusiva. Sabendo da importância do currículo no processo educacional, e que a reformulação deste é a chave para a inclusão educacional, a pesquisa se desenvolveu em torno das implicações do currículo e da prática curricular no processo educacional dos alunos com deficiência visual. Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por assumir uma abordagem metodológica qualitativa, realizada mediante a metodologia do estudo de caso, e privilegiando a técnica de observação da sala de aula. Como resultados, a pesquisa revelou uma instituição que tem conhecimento das diferenças existentes no cotidiano escolar e da sala de aula e que tem intenção de trabalhá-las. Entretanto, no que se refere às ações curriculares, dentro da sala de aula, constatou-se um currículo pouco flexível às necessidades dos alunos com deficiência visual, devido a uma prática docente que ainda privilegia a explanação de conteúdos, exercícios, e a avaliações escrita e individual, desencadeando, desta forma, práticas de ensino excludentes.

Palavras-chave: Currículo. Deficiência visual. Inclusão. Sala de aula.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on how the prescribed curriculum and the real, cover the care of pupils with visual impairment. The research aimed to investigate how the special educational needs of students with visual impairments have been addressed in the curriculum and worked in an ordinary classroom of public schools, where the educational proposal was advertised as inclusive. Knowing the importance of curriculum in the educational process and that recasting of this is the key to educational inclusion, the research has developed around the implications of curriculum and the curriculum practice in the educational process for students with visual impairments. For the development of this research we decided to take a qualitative methodological approach, performed by the methodology of case study, focusing on the technique of observation of the classroom. As a result, the survey revealed that an institution is aware of the differences in daily school and classroom and intend to work with them. However, with regard to common curriculum within the classroom, it was an inflexible curriculum to the needs of students with visual impairment due to a teaching practice that still favors the explanation of contents, exercises, and writing and individual assessments, triggering thus excluding teaching practices.

Keywords: Curriculum. Visual impairment. Inclusion. Classroom.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Desenho da Uiara na lagoa	102
FIGURA 2 Desenho da Uiara dormindo na lagoa e do guerreiro	102

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVD - Atividades de Vida Diária

CAP - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CNEC - Campanha Nacional de Educação dos Cegos

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBC - Instituto Benjamin Constant

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NSE - Nova Sociologia da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

OM - Orientação e Mobilidade

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organizações das Nações Unidas

PCN – Plano Curricular Nacional

PPP - Projeto Político Pedagógico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. METODOLOGIA.....	16
3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	22
3.1 Da legislação e do atendimento educacional às pessoas com deficiência visual no Brasil	22
3.2 Aspectos relacionados à deficiência visual: as necessidades educacionais especiais	33
4. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO: CURRÍCULO E INCLUSÃO.....	41
4.1 O currículo enquanto campo de estudo.....	42
4.2 Currículo e inclusão	52
5. A ESCOLA E O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	58
5.1 Apresentação do campo de pesquisa: a escola investigada.....	58
5.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola X.....	68
5.3 A proposta curricular e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais	72
6. AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INCLUSIVA...	76
6.1 O cotidiano escolar e os sujeitos no universo da escola pesquisada.....	78
6.2 Como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores: o que revelam as práticas curriculares em sala de aula.....	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	121
ANEXO.....	123

1. INTRODUÇÃO

A democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual quanto a consideração positiva da identidade diferencial como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano e postule algo mais do que a proibição da discriminação e do que a crítica às desigualdades.
(CURY, 2005)

A atual organização da educação nacional contempla, entre outras dimensões do direito à educação, o princípio da inclusão. Muitas vezes apontado como um modismo, na verdade tornou-se imposição legal, expressando a conquista de anos de luta pelo reconhecimento social por uma parte da população historicamente discriminada na sociedade. Apesar da seguridade legal, estamos vivenciando um processo de transição de paradigmas, transição do paradigma da integração, com resquícios do paradigma da segregação, para o princípio da inclusão. Desta forma, de acordo com o princípio da inclusão, que cada vez mais se estabelece na sociedade, é fundamental que os alunos não sejam apenas aceitos nas escolas, mas que estas lhes assegurem a sua permanência e sua efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares, objetivando o seu desenvolvimento.

Para que a inclusão educacional seja realmente efetivada, é necessário que se eliminem as barreiras existentes no espaço da ambiência escolar e no projeto pedagógico. É necessária a reestruturação do ensino, reestruturação esta, que contempla a reformulação dos objetivos do ensino e a celebração da diversidade.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições de nossas escolas (...), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 57)

O Princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, pois vê na diversidade uma oportunidade para enriquecimento da experiência educacional. Como princípio, na inclusão a ênfase está na transformação da educação comum, e na ressignificação de concepções e de práticas curriculares para que se eliminem as

barreiras que dificultam a aprendizagem e excluem desta forma, muitos alunos das escolas regulares.

As escolas inclusivas são aquelas que reconhecem e respondem às necessidades de seus alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo que englobe arranjos organizacionais, estratégias de ensino e o uso de recursos apropriados aos alunos com habilidades e interesses diferentes. O currículo nestas escolas deve ser significativo, deve ser um instrumento de efetivação do direito de todos à educação, e abrangente, pois as práticas educacionais devem não só respeitar a aprendizagem do aluno, mas, devem corresponder às necessidades especiais de aprendizagem apontadas por todos.

Quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência, há a necessidade de se estabelecer, no contexto do currículo regular, o apoio instrucional a ser disponibilizado a estes alunos através de redes de apoio proporcionadas por serviços especializados e pela escola, para a orientação dos professores das classes comuns, a introdução nas escolas dos recursos materiais e das técnicas pedagógicas específicas para que se estimule a independência e a autonomia destes alunos. A presença destes alunos nas escolas regulares representa um avanço na democratização do ensino, contudo, é fundamental que as escolas e principalmente os professores conheçam quais são suas necessidades educacionais especiais ao elaborarem seu currículo, pois este deve revelar um projeto pedagógico que contemple o direito à diferença.

A presente pesquisa buscou investigar sobre a inclusão do aluno com deficiência visual. Ao utilizar-se a expressão *aluno com deficiência visual* não pretendeu-se classificar este aluno, apenas apresentar quais são as especificidades relacionadas a este grupo de alunos, enquadrados na abrangência daqueles considerados como alunos com necessidades educacionais especiais, e se estas especificidades são reconhecidas e trabalhadas em sala de aula.

É preciso deixar claro que não existe um guia para este trabalho. Apesar das particularidades relativas à deficiência visual, cada aluno é um ser único, e aprende a seu modo e ao seu tempo. É na convivência dentro da sala de aula, com o contato direto com o aluno, que o professor descobrirá a melhor forma de trabalhar com este, e, desta forma, é de suma importância que o professor não ignore o fato de

que este aluno tem necessidades educacionais especiais, e tente compreendê-las, e assim planejar e realizar um currículo que garanta a sua aprendizagem.

A proposta educacional atual, ou seja, a educação inclusiva, parafraseando Carvalho (2004), vai além do “eu” e do “nós”, objetiva o “todos nós”. A palavra de ordem no princípio da inclusão é **equidade**, que significa educar a todos independente de suas diferenças, e sem que as manifestações de dificuldades, por partes dos alunos, se transformem em impedimento à sua aprendizagem. Dentro deste panorama, destaca-se a importância do currículo no processo educacional, e a reformulação deste, como sendo a chave para a inclusão educacional. Para Pacheco e outros (2007) o currículo é o documento que orienta à educação dos alunos, escrito pelas escolas e pelos professores envolvidos no ensino e na aprendizagem que acontece em sala de aula.

Segundo Forquin (1993) o currículo opera o processo de seleção daquilo que a escola considera como pertinente para a escolarização. Se as teorias críticas de currículo demonstraram que o currículo, tradicionalmente estava comprometido com a seleção cultural dos padrões hegemônicos na sociedade, também apontaram as tendências de resignificação desse processo que, assim, pôde reverter sua história de exclusão. Hoje, pode-se defender um currículo inclusivo, ou um currículo direcionado para a conquista da equidade na escola.

A organização curricular supõe a composição do trabalho pedagógico. Isto quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino e aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas e recursos empregados na educação escolar. (SAVIANI, 2003)

Ao analisar o currículo, é necessário analisar não só o currículo escrito, oficial da instituição, mas também o ambiente em sala de aula para o entendimento de como o currículo é posto em prática pelos professores. Desta forma, esta pesquisa se desenvolveu em torno das implicações que o currículo e a prática curricular podem ter no processo de inclusão, mais especificamente, no processo educacional dos alunos com deficiência visual.

As escolas que querem ajudar todos os alunos a atingir seus objetivos acadêmicos, devem adotar um compromisso com cada aluno em particular, através de um currículo que englobe a todos, e que garanta a conquista da autonomia por parte dos alunos e da cooperação entre eles. Em uma escola inclusiva, a ênfase

deve estar na organização de um currículo que ofereça respostas às necessidades educativas especiais de cada aluno dentro da sala de aula comum, em contraponto ao currículo tradicional, fortemente compartimentado em disciplinas e mais centrado nos conteúdos do que nos processos. As escolas inclusivas devem revelar a incorporação do princípio da diversidade e o abandono da tradicional idéia do alunado homogêneo em seu currículo. O projeto político pedagógico nas escolas inclusivas deve ser um processo em constante revisão e aprimoramento por sustentar sua proposta de educação e seu trabalho pedagógico.

A concepção de inclusão trabalhada nesta dissertação considera a inclusão como uma proposta educacional de reestruturação das escolas, visando uma educação que atenda a todos os alunos, ou seja, capaz de atender a cada um deles respeitando seus interesses, ritmos e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios. Dentro desta perspectiva, a intenção da presente pesquisa foi investigar os avanços e impasses existentes dentro da escola para a consolidação da inclusão do educando com deficiência visual, revelados na seleção entre seu currículo proposto e sua efetivação na sala de aula, onde os limites, os desafios e as possibilidades daquilo que foi intencionado são expostos.

Tendo isto em vista, foram levantadas as seguintes questões:

- *Como a proposta curricular estabelece a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?*
- *Como está prevista nesta proposta curricular a atuação da escola para com os alunos com deficiência visual?*
- *Como é desenvolvido o currículo na sala de aula que estabeleceu o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual?*
- *Como os professores atuam no trabalho com estes alunos?*
- *Como se estabelece, de fato, o processo de inclusão na sala de aula?*

Buscando auxiliar o esclarecimento a tais questões, através da realização de um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, procurou-se investigar como as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual são abordadas no currículo e trabalhadas em uma sala de aula comum da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica seja anunciada como inclusiva. Sendo assim, para alcançar a finalidade da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar em quais documentos institucionais a escola aborda o tema inclusão e explicitar como estes documentos definem os princípios da educação inclusiva.
- Identificar de que maneira e em que momentos as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual são abordadas, se forem abordadas, no currículo formal da escola.
- Descrever as adaptações curriculares, se elas existirem, desenvolvidas em sala de aula pelos professores para atender as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual.
- Interpretar se a prática curricular inclusiva é desenvolvida ou não no cotidiano da sala de aula.
- Discutir o processo de inclusão ou sua ausência, existente na sala de aula.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por assumir uma abordagem metodológica qualitativa, realizada mediante a metodologia do estudo de caso e privilegiar a técnica de observação da sala de aula, visando à compreensão do processo de inclusão do aluno com deficiência visual em uma escola pública regular, através da investigação de como um currículo prescrito é posto em prática pelos professores na sala de aula, ou seja, no currículo real.

Os investigadores qualitativos, buscando conhecimento, analisam os dados obtidos em todo o seu contexto, respeitando seu registro ou transcrição. Recolhendo os dados descritivos, os investigadores qualitativos possuem uma perspectiva de abordagem minuciosa do mundo, considerando que todo dado possui um potencial e pode se constituir uma “pista” que permitirá uma compreensão mais esclarecedora do seu objeto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48)

A pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação é descritiva;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital para a pesquisa.

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instancias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, P. 70)

De acordo com André (2005) o estudo de caso na pesquisa educacional remete ao estudo descritivo de uma escola, sala de aula, professor ou aluno, que

configure um sistema delimitado a ser investigado profundamente, permitindo uma análise que contemple a sua complexidade e seu dinamismo próprio. Assim, a escolha pela metodologia estudo de caso justifica-se por esta pesquisa tratar-se de uma investigação a um fenômeno específico e contemporâneo. O trabalho foi baseado na observação e na interpretação do objeto em seu contexto social, no qual e do qual foi feito levantamento de dados para análise confrontada com um referencial teórico, que abordasse o tema da inclusão no campo do currículo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos e ao desenvolvimento do estudo de caso proposto nesta pesquisa, no trabalho de campo, com duração de quatro meses, utilizou-se a observação sistemática como técnica de investigação, em que o instrumento essencial da observação foi o próprio pesquisador, através de anotações, coleta de dados da instituição e entrevistas de acordo com as necessidades da pesquisa, além de envolver a formulação de questões, planejamento e análise do objeto estudado divididas nas seguintes etapas: fase exploratória, pesquisa sistemática e fase interpretativa.

Fase exploratória

Foi realizada junto ao CAP-BH (Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual) uma sondagem entre as escolas públicas municipais de Belo Horizonte com o intuito de localizar aquelas que apresentassem a proposta pedagógica anunciada como inclusiva e que tivessem matriculados alunos com deficiência visual.

Identificadas as escolas, a escolha por uma delas deu-se em função de sua abertura para a pesquisa e a possibilidade de investigação dos objetivos levantados no projeto. Escolhida a escola, para que o estudo de caso pudesse ser iniciado, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e aprovado pelo mesmo (CAAE 0104.0.213.000-09) sendo efetivado sob as diretrizes e normas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Pesquisa sistemática

Após os primeiros contatos, teve-se início a pesquisa na instituição escolhida. Esta fase foi constituída por análise documental, observação dos espaços da escola e também das salas de aula e entrevistas.

A análise documental visou caracterizar a proposta curricular da instituição em seus aspectos filosóficos, organizacionais e pedagógicos. Nessa perspectiva, foram analisados os seguintes documentos institucionais da escola investigada: as *Normas Gerais de Organização* e o *Projeto Político Pedagógico*.

Foi escolhida para a investigação, uma turma do 2º ciclo do ensino fundamental (alunos de 09 a 11 anos) na qual havia uma aluna com deficiência visual matriculada. Procurou-se estabelecer inicialmente, uma relação com as professoras, com a coordenação da escola e com os responsáveis pela aluna, apresentando e explicando o objetivo do trabalho, e posteriormente, durante as observações em sala de aula, procurou-se manter uma presença discreta, para não interferir nas atividades e propostas das professoras durante as aulas.

Fizeram parte desta pesquisa 03 professoras regentes da escola investigada, a professora de apoio do CAP-BH e a aluna com deficiência visual. Para garantir o sigilo destes participantes na pesquisa, a estes foram atribuídos nomes fictícios:

- Aluna Luana: cega congênita.
- Professora Clara: professora regente de história e português.
- Professora Dalva: professora regente de geografia e matemática.
- Professora Maria: professora regente de ciências naturais e educação física.
- Professora Rosa: professora de apoio.

Durante o primeiro mês de trabalho de campo, foi feita uma observação não sistemática das diversas disciplinas da grade curricular do 2º ciclo. Já no período de observação sistemática em sala de aula, foram acompanhadas as aulas das seguintes disciplinas: matemática e português, e também se acompanhou o atendimento individualizado junto à professora de apoio. Durante todo esse período

a pesquisadora também acompanhou excursões com os alunos realizadas pela escola e oficinas oferecidas pelo CAP-BH às professoras e alunos do 2º ciclo (oficina de Soroban e Sistema Braille).

As observações em sala de aula foram realizadas numa média de três vezes por semana no turno da manhã, e as observações às aulas de apoio, duas vezes por semana no turno da tarde, somando quatro meses de trabalho de campo. Há um caderno inteiro de observações das aulas, porém não foi permitida a gravação destas durante a pesquisa, desta forma, durante o trabalho de campo, foi organizado um diário de campo. Durante a observação às aulas, foram feitos registros escritos dos episódios essenciais, para não desviar a atenção das observações, e, num segundo momento, foram registradas, mais detalhadamente no diário de campo, as informações coletadas após as observações dia a dia.

Ademais, finalizada as observações em sala de aula, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras regentes e com a professora de apoio a fim de coletar informações junto aos sujeitos responsáveis pelo processo educativo e, através do diálogo e do contato direto com os mesmos, melhor compreender o contexto analisado. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas individualmente com as professoras - tanto as observações, quanto as entrevistas, foram autorizadas pelos sujeitos participantes nesta pesquisa através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O roteiro da entrevista, elaborado a partir de tópicos selecionados, pretendeu apurar: a trajetória acadêmica e profissional dos professores, o conhecimento sobre a problemática da criança com deficiência visual inserida em sua sala de aula e as atividades e estratégias desenvolvidas por estes professores em seu trabalho em sala de aula com a aluna com deficiência visual. (APÊNDICE A - Roteiro da entrevista).

Fase interpretativa (análise dos dados)

Fase de caráter reflexivo, na qual se realizou a análise e interpretação das informações colhidas na instituição, visando à compreensão dos dados encontrados, em busca de padrões e descobertas importantes.

Esta última fase consistiu na análise e na interpretação das informações colhidas, à luz dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, possibilitando, assim, através de um diálogo entre a análise dos dados coletados, das observações sistemáticas e das entrevistas semi-estruturadas, junto ao referencial teórico, a elaboração da redação final, dividida nos seguintes capítulos:

O atendimento educacional às pessoas com deficiência visual

Este capítulo consiste em uma caracterização do sujeito da pesquisa, o aluno com deficiência visual, assim, como, a trajetória do atendimento educacional dispensado a este público.

Contextualização teórica do objeto de estudo: currículo e inclusão

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma contextualização teórica sobre o objeto de estudo da pesquisa. A temática será analisada sob o enfoque das teorias do currículo no processo de inclusão. Será traçado um panorama geral dessas análises educacionais, a questão curricular e os aspectos mais diretamente relacionados a esta pesquisa, os quais servirão como referencial teórico e como chave de interpretação da realidade investigada no trabalho de campo.

A escola e o currículo prescrito para a educação inclusiva

Neste capítulo, por sua vez, evidencia-se o campo da pesquisa, o discurso pedagógico presente no currículo prescrito da instituição investigada. É apresentada a proposta curricular formal da instituição, destacando como a escola trabalha com as diferenças. Buscou-se

verificar, mediante uma análise documental, como o currículo prescrito por essa instituição trata o tema inclusão e de que maneira as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual são abordadas.

As práticas curriculares no contexto da sala de aula inclusiva

Este capítulo é dedicado à descrição e análise do desenvolvimento das atividades curriculares na prática escolar, possível graças à observação direta realizada durante o trabalho de campo. Em linhas gerais, este capítulo contempla a prática curricular em sala de aula, identificando as situações de ensino e aprendizagem que favorecem e que dificultam a gestão da diversidade na sala de aula, assim como, os desafios percebidos na concretização de uma proposta curricular inclusiva por parte da escola investigada.

Considerações finais

Neste último capítulo são apresentadas algumas considerações relativas aos objetivos e às questões inicialmente colocadas na pesquisa, relatando-se as percepções sobre os desafios e as possibilidades percebidas para a concretização de uma proposta curricular democrática por parte da escola investigada.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao realizar um estudo de caso no campo educacional, é necessário considerar as dimensões históricas, políticas e sociais que existem além da escola. Tendo isto em vista, uma análise da trajetória do atendimento educacional disponibilizado às pessoas com deficiência visual no Brasil, assim como da evolução da legislação que assegura o direito a educação destes, é de fundamental importância para que possamos melhor compreender o momento que estamos vivenciando, de transição de paradigmas, da superação do paradigma da segregação para a busca da inclusão educacional.

3.1 Da legislação e do atendimento educacional às pessoas com deficiência visual no Brasil

A primeira preocupação com a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil teve início em 12 de setembro de 1854 por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428 que fundou no Rio de Janeiro o *Imperial Instituto de Meninos Cegos*. O marco inicial deve-se em grande parte a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, ao regressar de seus estudos em Paris, no *Instituto Real dos Jovens Cegos*¹. Ao ensinar o Sistema Braille² à filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, Azevedo despertou a atenção para se criar uma escola para o atendimento educacional às pessoas com deficiência visual. Porém a implantação desse instituto foi um ato isolado no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência visual, pois, inexistia uma legislação específica relativa à educação

¹ *Institution Nationale des Jeunes Aveugles* - Primeira escola para cegos. Fundada por Valentin Haüy em 1784 em Paris, França.

² Sistema Braille: desenvolvido por Louis Braille. O Sistema Braille constitui-se por 63 sinais que não excedem o campo tátil e se adaptam à polpa do dedo, assim, são identificados rapidamente. Pode ser escrita a mão, através de uma reglete e um punção que permitem fazer perfurações numa unidade Braille padrão, ou escrita na máquina de escrever em Braille, que possui 06 teclas correspondentes a cada um dos seis pontos da unidade. A leitura é feita da esquerda para a direita e as duas mãos são utilizadas na leitura. Em 1878 realizou-se um congresso em Paris, aonde se estabeleceu que o Sistema Braille fosse adotado de forma padronizada como método universal de ensino, de acordo com a estrutura do sistema apresentado por Louis Braille em 1837. (ANEXO C)

especial, e esse atendimento que se iniciara em 1854 era ainda precário visto que atendiam em 1872 a 35 alunos numa população de 15.848 pessoas com deficiência visual (MAZZOTTA, 2005).

O fim do século XIX e início do século XX foi uma época marcada pela defesa da vida coletiva, que fez emergir no Brasil as idéias da eugenia e do higienismo. A primeira Constituição da República em 1891 ao mesmo tempo em que garantia o princípio da igualdade, o que se observou foi uma diminuta presença do Estado no que se refere à educação, e diferentes organizações político-educacional dentro dos estados, em que, certamente, a noção de deficiência introduzida pelos médicos higienistas legitimava o atendimento a ser oferecido. Um exemplo foi o Decreto-Lei 7970-A de 1927 do estado de Minas Gerais que dispensava a freqüência às aulas aos alunos que se encontravam nas seguintes condições: *incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo* (PEIXOTO³ apud KASSAR, 1981, p. 23).

De acordo com Patto (1999) a pedagogia na primeira metade do século XX redefiniu-se pelas relações com os médicos e com a biologia social. Houve uma difusão dos conhecimentos biológicos e físicos sobre as crianças e a necessidade de adaptação da educação às novas demandas sociais. Dessa maneira, com base nesse conhecimento coube aos médicos indicar os procedimentos pedagógicos mais adequados às diferenças individuais⁴.

O *Instituto Benjamin Constant*⁵ (IBC) que até a década de 1920 havia sido à única instituição responsável pela educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, viu o seu modelo educacional e de internato difundir-se em outros estados: **1926** em Belo Horizonte / MG - *Instituto São Rafael*; **1928** em São Paulo / SP - *Instituto de Cegos Padre Chico*; **1929** em Salvador / BA - *Instituto de Cegos da Bahia*; **1935** em Pernambuco - *Instituto de Cegos*; entre outros. A implantação desses institutos para o atendimento educacional às pessoas com deficiência visual,

³ PEIXOTO, Anamaria C. (1981) A reforma educacional Francisco Campo – Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos.

⁴ Cabe lembrar que o termo "indivíduo" segundo Patto (1999) era freqüentemente empregado para significar simplesmente "natureza humana".

⁵ Em 24 de janeiro de 1891 através do Decreto nº 1.320, o *Imperial Instituto de Meninos Cegos* passa a denominar-se como é hoje conhecido, *Instituto Benjamin Constant*, em homenagem a *Benjamin Constant Botelho de Magalhães*, defensor republicano e atuante professor e diretor do Instituto.

assim como os institutos para as outras deficiências, apesar de reconhecer que essa população poderia ser produtiva, e ser escolarizada, tinha também todo um caráter assistencialista, pois oferecia 'abrigo e proteção' a essa população, o que a segregava do resto da sociedade.

Além disso, essas instituições baseavam-se na classificação médica voltada para a necessidade de se diagnosticar a deficiência, para que dessa forma, se pudesse procurar a melhor maneira de se prognosticar, visando promover a habilitação e reabilitação, e assim, dentro das possibilidades, as pessoas com deficiência pudessem ser introduzidas na sociedade, ou seja, "segregar para integrar". Apesar da Constituição de 1934 estabelecer que a educação era direito de todos, no que tange à educação especial pôde-se verificar essa relação dual entre o direito à educação e a influência da medicina higienista.

Enquanto no artigo 150 fica estabelecido que:

Compete à União fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do País.

No seu artigo 138, a Constituição afirma que incube a União, aos Estados e aos Municípios nos termos das leis respectivas:

Assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar.

Estimular a educação eugênica, cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.

O segundo marco na história da educação das pessoas com deficiência visual foi a criação da *Fundação para o Livro do Cego no Brasil*, em 11 de março de 1946, em São Paulo, graças aos esforços de *Dorina de Gouvêa Nowill*, cega desde os dezessete anos e que atuava como professora de pessoas com deficiência visual. Primeiramente caracterizada como uma organização particular sem fins lucrativos, a fundação foi declarada de Utilidade Pública Federal em 15 de fevereiro de 1957, através do Decreto 40.269. (MAZZOTTA, 2005)

A instituição, hoje denominada *Fundação Dorina Nowill*, tinha como objetivo suprir a escassez de material de leitura, divulgando livros impressos no Sistema Braille e capacitando professores para o atendimento às pessoas com deficiência

visual, além de apresentar-se como uma grande defensora do ensino integrado às pessoas com deficiência visual.

Nos anos 50, no Brasil, o ensino e a ordem social segregador estavam sob crítica. As instituições especiais que haviam se expandido no início do século XX e se consolidado a partir de um modelo médico de atendimento educacional sobre a deficiência, voltada para a classificação e orientação dos métodos educacionais, começou a ser repensada na segunda metade do século XX. Com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e com os avanços científicos, passou-se a pensar na possibilidade de atendimento educacional às pessoas com deficiência visual na escola regular.

Assim, a década de 1950 foi um período de grande importância para a educação das pessoas com deficiência visual no Brasil, devido à instalação, em caráter experimental, e depois regulamentada em 12 de agosto de 1956 através do Decreto 26.258, na cidade de São Paulo, da primeira classe de Braille em escola regular de ensino. Iniciava-se um novo período no atendimento às pessoas com deficiência visual, de *iniciativas oficiais de âmbito nacional* (MAZZOTTA, 2005), através das campanhas instituídas pelo governo federal.

Com a expansão da educação especializada às pessoas com deficiência visual, em 01 de agosto de 1958, foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, idéia de José Espínola Veiga⁶ e vinculada à direção do *Instituto Benjamin Constant*. Porém, deixa de vincular-se ao *Instituto Benjamin Constant* e passa a ser subordinada diretamente ao *Ministério de Estado da Educação e Cultura* em 31 de maio de 1960, através do Decreto nº 48.252, e assumindo como diretora executiva *Dorina de Gouvêa Nowill*, denominando-se *Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC*. (MAZZOTTA, 2005)

O objetivo da campanha era direcionar e diferenciar os métodos de ensino destinados aos alunos com deficiência visual (alunos cegos e alunos com baixa visão) através de cooperação técnica e financeira; a reabilitação e a assistência educacional às pessoas com deficiência visual e a integração destas nas escolas regulares públicas e privadas em todo o país.

⁶ José Espínola Veiga foi aluno e professor no IBC. Engajou-se na luta pelos direitos sociais das pessoas com deficiência visual, e no campo educacional incentivou o treinamento de professores e inspetores para estabelecimentos especializados para cegos. Também lutou pelo direito das pessoas com deficiência visual de frequentarem os estabelecimentos de ensino comum.

Na década de 1960 e 1970, estruturaram-se leis e programas de atendimento educacional, como o ensino itinerante⁷ e as salas de recurso⁸, para a integração da pessoa com deficiência na escola regular, seguindo o princípio da normalização⁹ (SASSAKI, 1997; WENECK, 1997), que objetivava o fim do isolamento das pessoas com deficiência, inserindo-as nas escolas regulares e nas salas de aula comum. É nesse período que ocorrem as primeiras preocupações de forma mais abrangentes com a Educação Especial no Brasil. A Lei 4.024 de 1961 ao fixar as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)* determina:

Artigo 88. A educação de Excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Seguido pela Lei 5.692 de 1971, *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*, que estabeleceu:

Artigo 9. 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.

E também o Decreto nº 72.425 de 1973 criando o *Centro Nacional de Educação Especial – CENESP*, com o objetivo de promover a melhoria do

⁷ Ensino Itinerante: apoio suplementar oferecido por um professor especializado, que visita várias escolas comuns que recebem alunos com deficiência. Esse professor especializado atende tanto orientando os professores quanto aos próprios alunos.

⁸ Salas de Recurso: sala apropriada para o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência que conta com material pedagógico adequado à sua deficiência e também com o apoio suplementar oferecido por um professor especializado.

⁹ Normalização: no final da década de 1960 o princípio da normalização tinha como pressuposto a idéia de que toda pessoa portadora de deficiência tinha o direito de experimentar um padrão de vida que seria comum à sua cultura. Já na década de 1970 o princípio da normalização passa a significar oferecer às pessoas portadoras de necessidades especiais condições de vida mais semelhantes possíveis ao resto da sociedade. Assim, no contexto educacional, normalizar era oferecer os recursos profissionais e institucionais que atendessem às necessidades dos alunos com deficiência para que estes pudessem se desenvolver.

atendimento às pessoas com deficiência em todo o país (extinguindo, por conseguinte, a Campanha Nacional de Educação de Cegos).

Porém essa integração baseada no princípio da normalização tomou rumos contrários ao pretendido, pois foi confundido com a noção de adequar as pessoas com deficiência aos padrões sociais considerados normais, o que ainda refletia o modelo médico de deficiência. Assim, o atendimento educacional às pessoas com deficiência integradas às escolas regulares, ao seguir a noção de normalizar a pessoa e não as condições de vida, fez com que a responsabilidade de adaptação recaísse sobre o aluno com deficiência, dessa forma a sua integração estava condicionada às possibilidades do próprio aluno. Os que não conseguiam o desempenho satisfatório exigido, ou seja, que não se aproximavam dos padrões considerados “normais”, eram inseridos em classes especiais, que se expandem nesse período, continuando com a segregação destes alunos. Assim, eram tolerados na escola, mas não necessariamente aceitos, pois eram nessas classes especiais que os alunos que não eram desejados nas classes comuns eram destinados.

A partir da década de 1980 através dos *novos movimentos sociais das pessoas com necessidades especiais*¹⁰, associados aos debates críticos da escola excludente e luta pela democracia na sociedade, a discussão em relação ao atendimento educacional despendido às pessoas com deficiência visual passa a girar em torno da integração ou inclusão na escola regular. Essa nova dimensão tornou-se presente nos debates em torno, também, da democratização da educação, que incorpora os princípios da democracia e aproveitamento positivo da experiência escolar. Assim, a democratização da educação se alastra na área, entrando também na área do currículo que passa a ser visto como uma referência para a vida escolar inclusiva¹¹.

A ONU em 1981 estipula o *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência*, cujo tema foi a participação destes na sociedade e a igualdade de oportunidades, e em 1983 reafirma esses ideais no *Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas*

¹⁰ Há movimentos individuais e mesmos coletivos em prol da abertura de oportunidades para as pessoas com deficiência visual desde o início do século, porém é a partir da década de 1980 que esses movimentos ganham expressão devido às lutas de inserção social no processo de redemocratização do Brasil.

¹¹ Este debate será retomado no capítulo 2.

com Deficiência, que defendia medidas que viabilizassem o atendimento às crianças e jovens com deficiência no sistema escolar comum.

Na década de 1980 um novo princípio surge para atender às pessoas com deficiência na tentativa da integração educacional, o princípio do mainstreaming¹² (SASSAKI, 1997; WENECK, 1997) que abriu o caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de direitos e oportunidades a esta população. Assim, em 1988 a evolução legislativa no Brasil acerca da seguridade educacional da pessoa com deficiência atinge, em fim, um marco mais definitivo, ao ser incluído pela primeira vez em uma Constituição, o direito ao atendimento educacional no sistema de ensino comum às pessoas com deficiência.

Artigo 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: educação, cultura, ensino e desporto proteção e integração das pessoas portadoras de deficiência.

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...).

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Após entrar em vigor a nova Constituição Federal, é sancionada a Lei 7.853 de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Fica definido em artigo 2º:

- a) A inclusão no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) A inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) O oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

¹² Mainstreaming: na década de 1980 o princípio de mainstreaming foi mais um passo para a “desinstitucionalização” e, por conseguinte, para a integração do aluno com deficiência. O objetivo era levar esse aluno ao contato com os serviços educacionais regulares, menos restritivo possível, indo desde atividades extracurriculares à inserção desse aluno nas salas de aula comum.

- e) **O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;**
- f) **A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capaz de se integrarem no sistema regular de ensino.**

Em 1990 o Brasil participa da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em Jomtien, Tailândia, promovida em parceria pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), na qual foi proclamada a *Declaração de Jomtien*. Essa declaração firmou a educação como um direito de todos, e também, a educação com fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. O Brasil, ao assinar essa declaração, assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de universalizar o ensino fundamental no país.

Outro passo importante para definir em que termos deveria se efetivar a universalização da educação, preconizada em Jomtien, foi dado em novo encontro de repercussão mundial. A *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, em 1994, no qual entre os países signatários estava o Brasil. Teve como objetivo, discutir o atendimento educacional despedido aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação aos alunos com deficiência a declaração define que estes alunos devem ter acesso às escolas regulares, que deverão integrá-los a uma pedagogia centralizada na criança e que possibilite o seu desenvolvimento, combatendo desta forma as atitudes discriminatórias.

Ao participar e assinar esses documentos internacionais, o Brasil se comprometeu a assegurar a educação para todos, incluindo, assim, as crianças e jovens com deficiência, e se comprometeu também a adotar o princípio da educação inclusiva, na qual as escolas e a sociedade devem acomodar esta população buscando o seu desenvolvimento e a aprendizagem individual destes.

Nesse contexto é aprovada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN), Lei 9.394 de 1996, na qual a Educação Especial ganha destaque pela primeira vez ao ser tratada em um capítulo autônomo. Neste, fica estabelecido, de forma mais detalhada, como seria efetivada a Educação Especial, garantida pela Carta Magna e reafirmada pela Lei 7.853 de 1989 e pela Lei 8.069 de 1990 (*Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*).

O capítulo V da LDBN que trata da Educação Especial determina:

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

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

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

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

Artigo 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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 capacitados 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 artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A Lei nº 10.172 / 01 que aprova o *Plano Nacional de Educação (PNE)*, no que refere à Educação Especial, estabelece os objetivos e as metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, e conceitua quem é o alunado da Educação Especial: *“pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.”*

Outros dispositivos legais foram também elaborados no campo da política educacional, orientando as políticas públicas e as práticas sociais no Brasil para a

construção de uma sociedade democrática. Abaixo serão mencionados os dispositivos elaborados na legislação que englobam de forma geral a educação inclusiva e os que abrangem mais especificamente a educação das pessoas com deficiência visual, são os seguintes:

DECRETOS

- **Decreto nº 3.298 / 99** – Regulamenta a Lei 7.853 / 89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- **Decreto nº 3.956 / 01** – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Convenção de Guatemala)
- **Decreto nº 6.094 / 07** – Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
- **Decreto nº 6.571 / 08** – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.
- **Decreto nº 6.949 / 09** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York.

PORTARIAS

- **Portaria nº 1.793 / 94** – Recomenda a Inclusão de Conteúdos Relativos aos Aspectos Éticos Políticos Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos Cursos do Grupo de Ciência da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais Cursos Superiores de Acordo com as suas Especificidades.
- **Portaria nº 319 / 99** – Instituí no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Comissão Brasileira do Braille.

- **Portaria nº 554 / 00** – Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
- **Portaria nº 2.678 / 02** – Aprova o Projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e Recomenda o seu uso em todo o Território Nacional.
- **Portaria nº 1.010 / 06** – Institui o Soroban como Recurso Educativo Específico Imprescindível para a Execução de Cálculos Matemáticos por Alunos com Deficiência Visual.
- **Portaria nº 555 / 07** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

RESOLUÇÕES

- **Resolução CNE/CEB nº 2 / 01** – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- **Resolução nº 4 / 09** – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.

PARECERES

- **Parecer CNE/CEB nº 17 / 01** – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica.
- **Parecer CNE/CEB nº 4 / 02** – Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por Objetivo a Educação Inclusiva de Pessoas Portadoras de Deficiência.

Apesar do debate crítico em relação à atual legislação que regulamenta a Educação Especial, por ser considerada integracionista e não inclusiva, devido à forma como se encontra organizada separada da legislação que regulamenta a educação como um todo, é de fundamental importância neste momento de transição de paradigmas, este destaque. É preciso que o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais seja assegurado e assim, efetivado.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular não é uma situação que possa ser resolvida apenas por formulações legais. As leis asseguram o direito destes à inclusão, mas são as escolas as responsáveis pela garantia da permanência ao elaborarem um currículo que contemple o direito à diversidade, um currículo que ofereça respostas às necessidades educativas especiais de cada aluno dentro da sala de aula comum.

3.2 Aspectos relacionados à deficiência visual: as necessidades educacionais especiais

É fato que a percepção visual é um canal importante para a aquisição de informações. Através da visão percebemos o mundo e aprendemos os conceitos básicos que nos ajudarão a relacionar com o meio físico, social e econômico.

Os professores das classes comuns que tenham alunos com deficiência visual matriculados vão se deparar com a necessidade de lidar com esta diferença, sem fazer dela o referencial para a relação ensino/aprendizagem, pois de outra forma o processo de aprendizagem corre o risco de tornar-se mera memorização. O desafio para o professor na inclusão do aluno com deficiência visual será o de refletir sobre sua prática pedagógica, tendo-se em vista, adotar novas linguagens e métodos no processo de ensino e aprendizagem, introduzindo novas percepções e visando estimular a capacidade do aluno de formular representações, possibilitando, assim, a busca de soluções para os problemas encontrados.

É preciso reconhecer que a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: se, por um lado é uma limitação e diretamente atua como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades; por outro, exatamente porque os cria, serve de estímulo para o desenvolvimento das vias de adaptação, canais de compensação que podem levar, do equilíbrio alterado, a uma nova ordem na constituição da diferença, sem fixar-se no território de um rótulo qualquer ou representar o lugar do não saber; mas sendo o lugar de um outro saber, às vezes carregado de sensibilidade e não apenas voltado para a adaptação à lógica. (MONTEIRO, 1998, p.76).

A questão aqui não é simplesmente a mudança do conteúdo para atender às necessidades do aluno, e sim a adoção de práticas curriculares e pedagógicas que priorizem ambientes educativos flexíveis, que levem em conta o ritmo, as estratégias de ensino e o uso de recursos pedagógicos apropriados para o ensino dos alunos com deficiência visual.

Como já foi dito anteriormente, nesta pesquisa o foco foi identificar e discutir os impasses para a consolidação da inclusão do aluno com deficiência visual na escola comum, desta forma, ao utilizar-se a expressão *aluno com deficiência visual* não se pretende classificar este aluno, apenas delimitar, neste estudo, que necessidades educacionais especiais devem ser atenuadas ou até superadas pela escola e pelos professores ao elaborarem um currículo à luz do projeto pedagógico que contemple o direito à diferença. De acordo com Carvalho (2004, p. 55) na educação inclusiva é necessário “reconhecer na normalidade de ser diferente, a igualmente “normalidade” de se oferecer diferentes mecanismos de suporte que assegure e garanta o direito à aprendizagem e à participação de todos”.

Assim, é de suma importância compreender as especificidades da deficiência visual, pois o aluno com deficiência visual não é apenas aquele que não enxerga, existe diferentes graus de acuidade e campo visual. É necessário conhecer estas diferenças, pois diversos serão os recursos didáticos e estratégias a serem adotadas no processo de ensino e aprendizagem, assim como as complementações curriculares específicas para a educação dos alunos com deficiência visual que devem integrar o Projeto Político Pedagógico nas escolas inclusivas.

A baixa visão (visão subnormal) e a cegueira

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define *deficiência visual* como a limitação ou a perda de uma ou mais funções básicas do olho e/ou do sistema visual. O sistema visual normal tem a visão central (acuidade visual) 20/20, ou seja, capacidade de enxergar um objeto a 20 pés (6 metros) de distância; e tem a visão periférica (campo visual) igual a 180 graus, ou seja, a visão periférica deve atingir 180 graus. (Escala de Snellen – ANEXO A)

Na legislação brasileira, em seu Decreto nº 5.292 / 04 ao tratar da deficiência visual define:

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

Isto quer dizer que, na *cegueira*, após a melhor correção óptica (tratamentos clínicos ou recursos ópticos), a acuidade visual é menor que 20/400; e na *baixa visão*, após a melhor correção óptica, acuidade visual entre 20/60 e 20/400, ou seja, capacidade de enxergar um objeto a uma distância máxima de 2 metros, e a visão periférica ou campo visual menor que 60 graus. (Tabela de eficiência e perda visual – ANEXO B)

Para objetivos educacionais, considera-se o aluno com **baixa visão** aquele que apresenta diferentes alterações na capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores, isolados ou associados, que podem levar a uma acuidade visual reduzida, um campo visual restrito, a alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes e cores, e que não podem ser corrigidas por tratamentos clínicos ou recursos ópticos convencionais.

De acordo com Bruno (2009) os alunos com baixa visão podem apresentar as seguintes dificuldades visuais:

- **Acuidade visual reduzida:** dificuldade para ver de longe, necessidade de aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos mesmo utilizando recursos ópticos. Podem apresentar dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar;
- **Campo visual restrito:** prejudica a orientação e locomoção no espaço. O campo visual pode ser alterado em diferentes posições. Há os que não enxergam para baixo, acarretando dificuldade para andar, descer e subir

escadas e desviar-se de obstáculos. Outros apresentam alteração no campo visual central, o que dificulta o processo de identificação de figuras, como a visualização de apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro, e a leitura se torna difícil e lenta. As alterações de visão periférica prejudicam a visão espacial, a percepção de obstáculos e a locomoção independente;

- **Visão de cores e sensibilidade aos contrastes:** há algumas alterações visuais nas quais os alunos são incapazes de distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom; outros distinguem cores vibrantes, com bastante luminância (amarelo, laranja e verde fluorescente). Há os que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco, amarelo/preto, amarelo/azul, roxo/verde e laranja/verde);
- **Adaptação à iluminação:** sensibilidade exagerada à luz, que ocasiona desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. O controle dos índices de iluminação no ambiente e a utilização de lentes filtrantes são importantes para melhora das respostas e conforto visual destes alunos. Há, entretanto, alunos que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possam enxergar melhor.

Há uma série de recursos que podem beneficiar os alunos com baixa visão a explorar o ambiente, aprender a ler e a escrever, são recursos didáticos especializados, ópticos e não ópticos específicos para aumentar o nível de eficiência visual, tais como:

Recursos ópticos:

- Óculos e lentes de contato;
- Telessistemas (sistemas ópticos que aumentam o tamanho da imagem);
- Lupas manuais e de apoio;
- Sistemas de telemicroscópios (sistemas ópticos utilizados para trabalhos que necessitam de maior distância entre a pessoa e o objeto).
- Programas (softwares) para ampliação de caracteres para leitura em monitores de computador.

Recursos não ópticos:

- Iluminação adequada (maior ou menor grau de luz);
- Contraste (contraste de cores – claro e escuro -, canetas e lápis de pontas grossas, caderno com pautas escuras);
- Ampliação (Xerox e livros com letras ampliadas);
- Acessórios (carteiras com tampo reclinável, suporte para livros);
- Entre outros.

O **aluno cego**, para objetivos educacionais, é aquele que possui desde uma perda total da visão até a ausência de projeção de luz, ou seja, entre os alunos cegos, há os que não podem ver nada, outros que têm apenas percepção de luz e alguns podem perceber claro e escuro e delinear algumas formas. A mínima percepção de luz ou de vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e atividades diárias. Os alunos cegos são aqueles que não têm visão suficiente para aprender a ler e escrever à tinta, desta forma o acesso à leitura e à escrita dar-se-á pelo Sistema Braille. No seu processo de ensino e aprendizagem, portanto, será necessário utilizar recursos didáticos que explorem os sentidos remanescentes. Desta forma, para proporcionar um ambiente educativo ajustado às necessidades educacionais dos alunos cegos é necessário dispor dos recursos didáticos especializados para estes, tais como:

- Áudio livros e livros no Sistema Braille;
- Livros didáticos adaptados;
- Reglete e punção (instrumento de escrita em Braille);
- Soroban (instrumento matemático);
- Máquina de datilografar em Braille (máquina Perkins);
- Réplicas de objetos (possibilitando a identificação pelo toque);
- Materiais com guizo;
- Maquetes e representações gráficas em relevo e thermoform;
- Tela/prancha de desenho;
- Programas (softwares) para acesso a computadores através de sintetizadores de voz;
- Entre outros.

Na educação dos alunos com deficiência visual os recursos didáticos são de fundamental importância, pois, é através do manuseio destes materiais que o aluno construirá o conhecimento, os conceitos e as representações da realidade. A carência destes pode conduzir o processo de ensino e aprendizagem a uma mera memorização, verbalismos, sem contexto com a realidade.

Os recursos didáticos acima citados são os recursos básicos para a educação do aluno cego e aluno com baixa visão, o professor no seu cotidiano de sala de aula precisará selecionar, adaptar e confeccionar recursos didáticos de acordo com as necessidades educacionais especiais dos alunos, que beneficiarão não só aos alunos com deficiência visual, mas toda a turma. Alguns exemplos de materiais e de seu aproveitamento se evidenciam nos sólidos geométricos, jogos, instrumentos de medir, mapas de encaixe, que através de algumas adaptações como marcações em relevo, tornam-se significativos para os alunos com deficiência visual que utilizam o tato para discriminar detalhes e receber informações, mas que continuam sendo eficientes para os demais alunos.

Outros recursos pedagógicos podem ser confeccionados pelo professor e, sempre que possível, com a participação da turma como um todo. Utilizando-se recursos simples tais como: embalagens descartáveis, tampinhas, retalhos de papéis e tecidos, botões, palitos, barbantes, entre outros, pode-se produzir uma infinidade de recursos didáticos, não se esquecendo de que para estes materiais atenderem aos alunos cegos ou com baixa visão é necessário uma discriminação de tamanhos, texturas, cores e contrastes para que alcancem o desempenho desejado.

Complementações curriculares específicas para a educação de alunos com baixa visão e alunos cegos

- **Atividades de Vida Diária (AVD):** conjunto de atividades pedagógicas que têm como objetivo tornar o aluno com deficiência visual o mais independente possível, desenvolvendo com estes, atividades rotineiras, mas que são primordiais para uma vida independente. Estas práticas educativas visam o desenvolvimento pessoal e social nas seguintes áreas: *alimentação, higiene,*

vestuário, saúde e segurança e atividades domésticas. (BUENO & MARTÍN, 2003; SEESP/MEC, 2005)

- **Orientação e Mobilidade (OM):** conjunto de atividades pedagógicas que têm como objetivo habilitar a orientação, ou seja, a habilidade de perceber o ambiente; e a mobilidade, ou seja, a capacidade de se mover, proporcionando à pessoa com deficiência visual independência e autonomia na locomoção em áreas internas e externas. (BUENO & MARTÍN, 2003; SEESP/MEC, 2005)
- **Sistema Braille:** sistema de leitura e escrita para os alunos cegos, que deve fazer parte do programa de alfabetização das escolas. (BUENO & MARTÍN, 2003; SEESP/MEC, 2005)
- **Soroban:** instrumento matemático¹³ adaptado para a aprendizagem da escrita e da leitura de numerais por alunos cegos. Sua técnica deve ser empregada na aprendizagem matemática do ensino fundamental. (BUENO & MARTÍN, 2003; SEESP/MEC, 2005)

Estas atividades e técnicas educacionais acima explicitadas, ao serem abordadas no plano curricular das escolas, precisam, obviamente, de um programa básico estabelecido para instrumentalizar o ensino destas, elaborado em conjunto com os serviços de apoio, pois são atividades do dia a dia do aluno, na escola, em sala de aula e em casa. Por exemplo: nas atividades de OM: o caminho até a sala de aula, ao bebedouro, ao banheiro; nas atividades de AVD: como usar a colher e o prato na hora da merenda, como se comportar em sala de aula; entre outras várias atividades a serem desenvolvidas com os alunos com deficiência visual.

¹³ O Soroban é um aparelho retangular, dividido por uma régua, formando-se dois retângulos. O superior é estreito e o inferior mais largo. Ligando os dois retângulos, há vários eixos. O superior, com uma conta em cada um, e o inferior, com quatro contas em cada um. A régua situada entre os retângulos é utilizada para registrar os numerais. As contas do retângulo superior e do inferior afastadas da régua indicam que o Soroban está em zero. Ao aproximar as contas de qualquer dos dois retângulos da régua, estará sendo indicada a escrita numeral. As contas do retângulo superior têm valor cinco e as do retângulo inferior têm valor um para cada uma delas. A borda da direita é considerada como ponto zero. Partindo-se da direita para a esquerda, em qualquer ponto, cada eixo representa uma ordem.

Isto se torna possível se a proposta curricular reconhecer a prática inclusiva, estabelecendo o que deve ser contemplado na escola. No caso da deficiência visual, esta orientação curricular específica servirá de orientação para os membros da escola, assim, como, um guia para que a escola possa orientar as famílias dos alunos com deficiência visual que, muitas vezes, precisam tanto destas orientações quanto a própria escola.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO: CURRÍCULO E INCLUSÃO

Este capítulo visa contextualizar, teoricamente, o objeto pesquisado. Buscou-se através das contribuições de diferentes autores, um diálogo entre o tema central, o currículo, e a inclusão educacional.

O currículo é um campo de estudo e prática de importância central nas ciências e na área da educação. Estudar e compreender um campo tão complexo como o do currículo requer que se investigue o seu reflexo nas questões do espaço escolar, o entendimento de que as atividades curriculares, tanto teóricas quanto práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas na sociedade como um todo.

Neste capítulo será abordado em um primeiro momento, o currículo delineado em seu contexto geral, ou seja, sua conceituação e localização histórica. A temática será analisada sob o enfoque das análises críticas e sociológicas do currículo, mostrando os aspectos em que tais teorias são ainda atuais e como podem ser válidas para os objetivos deste estudo, assim como as novas abordagens trazidas pelas teorias pós-críticas e os debates gerados a partir delas, relacionados com as análises críticas do currículo.

Será traçado um panorama geral dessas análises educacionais, enfatizando, sobretudo, a questão curricular e os aspectos mais diretamente relacionados a esta pesquisa, os quais servirão como referencial teórico e como chave de interpretação da realidade investigada mediante o trabalho de campo.

Em seguida, será apresentada a ponte entre currículo e inclusão, a convergência de seus discursos. Serão apresentados os princípios da educação inclusiva, sua contextualização, e a delimitação da temática abordada nesta pesquisa, a inclusão nas escolas regulares dos alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente, a inclusão dos educandos com deficiência visual na escola comum.

4.1 O currículo enquanto campo de estudo

Compreender o conceito de currículo é imprescindível ao iniciar uma discussão do campo de estudo. Sacristán (2000) apresenta um panorama de conceituações, muitas vezes associadas ao currículo, que remetem a uma imagem do currículo no sentido de conjunto de matérias a serem vencidas pelos alunos através de atividades planejadas, seqüenciadas e ordenadas metodologicamente.

(...) o currículo como experiência, como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos.

(...) currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta.

(...) programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode ter.

(SACRISTÁN, 2000, p.14)

Mas para Pacheco (2005) o conceito de currículo é ampliado, ele abrange o conjunto das experiências educativas, vividas no contexto escolar, as condições de seu desenvolvimento, aberto e flexível a mudanças.

Na procura de uma definição que ultrapasse o primeiro significado de plano/programa, o conceito de currículo relaciona-se com as experiências educativas que constituem o roteiro de aprendizagem institucionalizada pelo aluno. Impera, nesse último caso, (...) que currículo é conceituado de forma abrangente, englobando as decisões tanto em nível de estruturas políticas como em nível de estruturas escolares. (PACHECO, 2005, p.34)

Segundo Moreira (2006) o conceito de currículo pode ser dividido em dois aspectos: primeiro, enquanto conhecimento escolar a ser aprendido pelo aluno, tratado de forma didática e pedagógica pela escola. Segundo, enquanto experiência de aprendizagem, com ênfase no aluno, suas diferenças individuais, ou seja, o conjunto de experiências a serem vividas por esse aluno sob a orientação da escola.

Silva (2005) considera o currículo como uma narrativa sobre o mundo social, seus atores e personagens, acerca do conhecimento. Nesta perspectiva o currículo é constituído de múltiplas narrativas, e estas narrativas constitutivas do currículo, podem ser vistas como textos abertos à produção de identidade.

O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, (...) o currículo é texto, discurso, documento. (SILVA, 2007, p.150)

Para iniciar uma discussão sobre currículo e sua relação com o cotidiano das escolas, é necessário uma contextualização histórica do conceito de currículo e sua evolução no campo educacional. Há diferentes concepções para se entender o que é currículo. Esta variedade de concepções estão relacionadas aos diferentes significados, atribuídos ao longo da história, e correspondem às diversas formas de conceber, analisar e trabalhar o currículo. Portanto, o currículo é um objeto que deve ser discutido e analisado considerando-se o contexto social, cultural e histórico em que está inserido, principalmente, por ser no currículo, que se estabelecem as funções da escola como instituição formadora, assim, o currículo não pode ser encarado apenas como uma relação de conteúdos a serem trabalhados na escola, na verdade, ele é um documento formador de identidade. (SILVA, 2007)

Segundo Goodson (2005), foi no século XVII que se determinou o conceito de currículo como sequência estruturada ou “disciplina”. O currículo passa a determinar o que seria processado em sala de aula, a partir da seleção do que seria ensinado. Surge uma nova forma de poder no currículo, o poder de diferenciar, ou seja, o currículo passa a ser utilizado como instrumento de diferenciação social. Currículo e controle se tornaram termos inseparáveis. O autor nos mostra como isso aconteceu na Inglaterra, onde o triunfo do sistema industrial no século XIX aliado à dispersão que este causou a família, provocou a substituição do sistema de classes pelo sistema de salas de aula.

O currículo como mecanismo de diferenciação social ocorria da seguinte forma: os filhos de famílias de boa renda recebiam escolarização que seguia um currículo essencialmente clássico. Já os filhos das classes mercantis o currículo tinha orientações menos clássica e um tanto prática. E os filhos dos pequenos proprietários agrícolas e pequenos comerciantes tinham um currículo que se

baseava em ler, escrever e contar. Isso se refletiu na criação das matérias escolares. Lutas em torno da inclusão dessa ou daquela matéria escolar no currículo, passam a fazer parte de interesses governamentais e surgem currículos diferentes para grupos específicos de alunos.

Se a classe e o currículo passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, o sistema de sala de aula e a matéria escolar emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar. (GOODSON, 2005, p.35)

Os estudos de Goodson são importantes para o entendimento da relação entre currículo, como seleção cultural, e mecanismo de controle social através da escolarização. O currículo como entendemos hoje, como um campo de estudos, foi configurado no início do século XX, nos Estados Unidos, com a ampliação da escolarização em massa advinda dos processos de industrialização e imigração. O modelo de produção industrial Taylorista, infiltrou-se no sistema educacional através de Franklin Bobbit e Ewood Webberley, dando forma e orientação a área de currículo como planejamento da escola, estabelecendo seu gerenciamento de conhecimentos e práticas pedagógicas, visando, como no sistema fabril, maior eficiência.

As idéias desse grupo encontraram sua expressão máxima no livro de Bobbit *The Curriculum* (1918). Definindo currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais rigorosamente especificados e medidos, Bobbit desenvolveu um modelo curricular linear adaptando “as técnicas do mundo dos negócios para uso na escola”. (KLIEBARD, 1980a, p. 112)

Segundo Kliebard (1980a) Bobbit estabeleceu quatro princípios da administração científica para serem desenvolvidas nas escolas:

- Usar toda a área durante todo o tempo objetivando o uso do espaço escolar integralmente durante o horário escolar;
- Redução do número de trabalhadores ao mínimo, objetivando o máximo de sua eficiência profissional (divisão de tarefas na escola);
- Eliminação de gastos supérfluos;

- Trabalhar o aluno como material bruto tornando-o produto final para o qual é mais adequado (educação individual de acordo com a potencialidade).

Assim como ocorria na empresa, também na escola as tarefas foram fragmentadas entre os que produziam e os que reproduziam o saber. Poucos profissionais decidiam as propostas pedagógicas a ser implantadas. O currículo expressava uma organização da proposta pedagógica, através da seleção racional de conteúdos e valorização do ritmo da aprendizagem, da disciplina e da submissão às normas.

Nas décadas seguintes, esse modelo de mensuração foi criticado e cede lugar a uma concepção mais humanista, com ênfase no sujeito e no seu processo de desenvolvimento. Esse movimento, da *Escola Nova*, deixa de lado os aspectos relacionados ao planejamento e à organização da educação. A Escola Nova introduzida pelos reformadores da educação nas décadas de 1920 a 1940 tinha sua concepção voltada para a mudança do ser humano, o que significava dotá-lo de condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades.

De acordo com Patto (1999) os percussores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem, somente na medida em que atentar para os processos individuais, facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas, através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento. A ênfase continuou a ser a observação do indivíduo como representativo de todos os indivíduos em geral, e não como distintos dos outros indivíduos.

Dessa forma, a ênfase no sujeito e no processo de aprendizagem se transformou em medida para facilitar a tarefa pedagógica, que propunha desenvolver ao máximo as potencialidades dos indivíduos. Essa perspectiva, junto ao momento histórico pós guerra, foi responsável nas décadas seguintes, por uma retomada da perspectiva racionalista, e os princípios para sua elaboração curricular foram dadas por Ralph Tyler em 1949 no livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* e se resumiam a quatro fases: enunciar os objetivos educacionais; selecionar e organizar as experiências de aprendizagem e avaliar. (KLIEBARD, 1980b) Novamente a ênfase do currículo girava em torno da “qualificação” dos indivíduos para o trabalho e para a máxima produção.

Foi a partir das transformações sociais e culturais da década de 1960 que essa concepção racionalista de currículo começa a ser contestada. As críticas em relação à escola se ancoravam em discussões sobre *ideologia, poder e cultura*. Essas discussões foram de fundamental importância para a teorização curricular crítica. O currículo toma uma nova forma, críticas em relação à teoria do currículo colocam em questão os arranjos sociais e educacionais vigentes.

As teorias educacionais críticas ao invés de proporem um currículo, como fizeram as teorias tradicionais, se propuseram a analisar o conhecimento transmitido através do currículo. Para a teoria crítica de currículo, o poder é uma categoria central para a análise e o conhecimento trabalhado no currículo reflete as relações de poder e a construção social. O resultado é um currículo pelo qual a cultura, o conhecimento, as relações de poder e o controle são representados, ressignificados e reproduzidos no cotidiano escolar. Assim, o currículo passa a ser entendido como o produto de arranjos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e pedagógicos que conferem poder às formas de conhecimento transmitidas na escola. (FORQUIN, 1993)

No campo do currículo, a abordagem crítica surge na Inglaterra e Estados Unidos com alguns representantes da sociologia crítica da escola, como Michael Young e Basil Bernstein, e representantes da abordagem neomarxista como Michael Apple, criticando o sistema escolar excludente, e fundando, assim, uma sociologia crítica de currículo. Na França, a partir das teorias de orientação neomarxista e estruturalista, Pierre Bourdieu e Louis Althusser, desenvolveram críticas aos processos de reprodução cultural e ideológica no sistema escolar, que foram incorporadas nas críticas à escola, também no campo do currículo.

No ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, Althusser aponta a escola como um aparelho de reprodução que cultiva determinadas práticas culturais em consonância com o modo capitalista de produção. Para o autor a reprodução é social e cultural, e se estabelece através de aparelhos repressivos ou ideológicos. Os aparelhos repressivos funcionam, predominantemente, pela repressão e violência, enquanto os aparelhos ideológicos, pela ideologia. A escola, para o autor, atua como aparelho ideológico através de seus rituais, suas práticas, seus comportamentos, ou seja, de seu currículo, a favor das classes dominantes, ao ensinar práticas diferenciadas de acordo com as exigências econômicas da sociedade.

Para Althusser o papel da escola é dominante:

É pela aprendizagem de alguns saberes, contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma forma social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia (uma vez que é leiga), aonde (...) os professores, respeitosos da consciência e da liberdade das crianças que lhe são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes libertárias. (ALTHUSSER apud MATIAS, 2006, p. 33).

Bourdieu apresenta um novo olhar para a educação, a superação do mito da neutralidade para a concepção de uma educação que reproduz e legitima as desigualdades sociais. A escola deixa de ser vista como um fator de mobilidade social, e, sim, como um instrumento de conservação social, estruturada de acordo com os interesses das classes dominantes. A escola e os professores ao avaliar e proferir seus julgamentos em relação aos alunos tendem a legitimar a imposição de um determinado *arbitrário cultural*, hierarquizado, que classifica os alunos de acordo com seu *capital cultural*. Com isto, a escola e os professores, levam em conta muito mais do que o domínio dos conteúdos transmitidos, mas, também, valores, habilidades e competências provenientes de uma cultura relativa, neste caso, mais especificamente, a cultura das classes dominantes. Sendo assim, para Bourdieu ao se garantir o acesso à educação - tratar como "iguais de direito" - não se garante o desenvolvimento satisfatório do aluno, e dessa forma, explicar o fracasso escolar é explicar por que os alunos são levados a ocupar determinadas posições no espaço escolar - indivíduos "desiguais de fato".

Na Inglaterra, o livro *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education*, de Michael Young (com colaboração de Bernstein, Bourdieu, Esland e Keddie) em 1971, registra o início de uma nova abordagem sociológica para tratar as questões da educação: a *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Esta corrente sociológica focalizou a discussão no conhecimento escolar, em como os saberes escolares eram socialmente construídos e transmitidos nas escolas. A ênfase era a análise dos processos de seleção, organização e distribuição dos saberes

vinculados à escola, ou seja, de que forma o controle social agia no interior dos currículos, a idéia de que os processos de seleção e de organização dos saberes incluíam relações de poder presentes na sociedade. Esta corrente demarca, também, a linha crítica da teoria curricular.

A Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, nos primeiros anos da década de setenta, constitui-se na primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo. O grande marco de seu surgimento foi a obra Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education, editada por Young (1971), na qual encontramos alguns artigos hoje considerados clássicos. (MOREIRA, 1990, p.72).

De acordo com Silva (2007) o programa da Nova Sociologia da Educação traçado por Young deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo como produções sociais, envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. De forma geral a NSE buscou investigar de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, e de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos.

Em suma, o cerne da NSE foi a análise dos processos de seleção e organização dos conhecimentos veiculados pela escola. A investigação girava em torno da relação entre poder, ideologia, controle social e a forma como os conhecimentos eram selecionados, organizados e tratados pela escola, contribuindo, assim, para a manutenção das desigualdades sociais. Uma das maiores contribuições da Nova Sociologia da Educação foi fazer do processo de seleção e exclusão dos conhecimentos escolares o tópico central das discussões no contexto educacional, procurando questionar a natureza do conhecimento escolar e o papel do currículo na produção das desigualdades, investigando o que era transmitido nas escolas e a base social do conhecimento escolar.

Influenciados por essa Nova Sociologia e por elementos centrais da crítica marxista, pesquisadores educacionais na Inglaterra e nos Estados Unidos, tomando como locus o currículo e o conhecimento escolar, voltam-se para as experiências dos alunos, as escolas e o currículo numa tentativa de explicar o que realmente acontecia nas instituições escolares. Esses pesquisadores pretendiam entender os aspectos reprodutivistas do currículo, e buscar maneiras de torná-lo comprometido

com as classes e grupos desfavorecidos e marginalizados. Destaca-se entre esses pesquisadores Michael Apple, segundo o autor, a pesquisa curricular e a pesquisa educacional deveriam originar-se numa teoria de justiça econômica e social, envolvendo as questões culturais nas reformas educacionais. Apple discute fundamentalmente a relação entre poder e cultura e se propõe a explorar como a distribuição cultural e o poder econômico agem entrelaçados ao que é considerado como conhecimento escolar.

Em seu livro *Ideologia e Currículo*, Apple formula críticas ao currículo e ao seu papel ideológico. Para o autor, o conhecimento corporificado no currículo constitui-se como um conhecimento particular, nunca neutro, e reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam. Reside aí a centralidade do conhecimento nas obras de Apple, cuja análises tentam verificar de quem é o conhecimento legitimado como oficial nas escolas.

A escola, segundo Apple, não funciona apenas como um sistema de reprodução, mas também como um sistema de produção e distribuição de conhecimentos e ideologias. Assim, as relações de poder existentes no currículo e no cotidiano das escolas estão presentes em formas e conteúdos diversificados. Essas questões são importantes porque as atividades desenvolvidas nas escolas não são neutras, e as escolas estão envoltas em contradições e práticas repletas de significações e contestações, e os professores são, em grande parte, figuras centrais nesse processo.

De acordo com Silva (2007) no que concerne ao papel do currículo no processo de reprodução cultural e social, as críticas de Apple em relação ao currículo dividem-se em duas ênfases. A primeira enfatiza o chamado “currículo oculto” nas relações sociais da escola no processo de reprodução social. Na outra situam-se as críticas em relação ao “currículo oficial”, Apple considera fundamental examinar o currículo explícito, as normas, os valores e disposições ideológicas e epistemológicas que constituem o currículo oficial.

A teoria crítica de currículo abriu caminhos para o debate da função social do currículo, criando uma ponte com críticas sociais que convergiram para novas perspectivas de discussão curricular. O século XX terminou com uma ampla discussão sobre a escola, sobre a expansão e a reestruturação da teoria educacional influenciadas pelas teorias pós-críticas. Estas teorias avançam direcionando-se para a cultura, as subjetividades e identidades que estão envolvidas

no campo do currículo e do conhecimento escolar, baseando-se no estudo das identidades, da alteridade e da diferença.

Nas discussões sobre o campo do currículo atualmente, estão presentes debates que giram em torno das diferenças, do multiculturalismo, das relações de gênero, raça e sexo, das políticas de inclusão, ou seja, a democratização do ensino para todos. Seja através do acesso ao sistema de ensino, seja sobre as políticas públicas para viabilizar a permanência na escola, o cerne destes debates é a trajetória escolar, a justiça e a igualdade social (CONNELL, 1995; COSTA, 1998; GARCIA e MOREIRA, 2003; LOPES e MACEDO, 2002).

Desta forma, o pensamento curricular procura compreender esta nova orientação pós-crítica, mantendo a perspectiva crítica no debate sobre o sistema educacional, entendido como um elemento na manutenção das relações dominantes na sociedade, e, por outro lado, procurando compreender e superar os entraves das práticas pedagógicas produtoras de exclusão.

É preciso no campo do currículo que se abordem as diferenças, mas não é possível falar em currículo sem se falar em poder, inclusão, exclusão, pois é neste espaço que se afirmam e se fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos e naturais, que têm funcionado como justificativa para a desigualdade e a exclusão. Neste panorama, a escola torna-se um lugar privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais e de interação. Isto se deve à sua ação sistemática na transmissão de conhecimentos, nas regras estabelecidas, nos comportamentos determinados, nas normas organizadas, nos valores aferidos e nos elementos de diferentes culturas postos em contato. (GOODSON, 2005).

De acordo com Forquin (1993) o currículo, revela as relações de poder e escolha. Ao se fazer uma seleção do que deve ser ensinado e transmitido, exercita-se o poder, pois conteúdos, valores e crenças são escolhidos em detrimento de outros. Ao se fazer a escolha, inclusões e exclusões são feitas objetivando muitas vezes um controle social. Esta forma de controle é transmitida tanto pelas disciplinas e conteúdos, como por comportamentos e ações rotineiras, valores, e regras sociais. É neste sentido que a ação pedagógica escolar tem um papel preponderante, pois é na escola, que muitas vezes o indivíduo aprende e consolida seus valores.

Na teoria crítica do currículo, alguns temas foram preponderantes para o estabelecimento da discussão atual sobre o currículo: reprodução cultural e social, poder, currículo oculto e resistências, mas a teoria crítica levantou também novas

questões a serem refletidas como: o multiculturalismo, as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, e também as necessidades especiais, que hoje tomam conta dos debates em diferentes espaços sociais, dentre eles, a escola e o currículo (APPLE, 1994). Junto ao debate crítico do currículo, encontra-se, assim, o debate pós-crítico do currículo, e o ponto de partida é que nas salas de aula nem todas as vozes são igualmente valorizadas, por isto a necessidade do diálogo entre as diferenças precisa ser incentivado.

Estas diferenças, relacionadas às relações de poder, tornam as identidades das minorias, sejam elas quais forem, inferiores perante outras formas de identidade. Neste sentido, para Silva (2004) os indivíduos são a todo tempo confrontados por um universo de identidades possíveis de identificação e a questão da identidade, da diferença e do outro, constitui-se não só um problema social, mas também um problema pedagógico e curricular, porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular, já que o reprimido, tende a voltar reforçado e multiplicado.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato, seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2004, p.96-97)

O momento atual do campo do currículo é um momento em que se busca identificar as vozes autorizadas e as vozes silenciadas. O que se discute é a idéia de que o currículo precisa dar voz às minorias que foram excluídas das escolas. Cobram-se da educação e do currículo, medidas para a formação de cidadãos conscientes e democráticos, pois, *“o que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença.”* (MOREIRA, 2002, p.22).

É certo que as relações de poder ainda presidem a produção das diferenças nas escolas, baseadas numa concepção de igualdade que na verdade promove a homogeneidade, ainda provinda de um modelo tradicional de ensino, em que a desigualdade justifica a fragmentação do ensino em seriações, classificações, hierarquias de capacidade e conhecimento.

4.2 Currículo e inclusão

É também no campo do currículo que o debate sobre inclusão tem sido favorecido. Quando falamos em inclusão, falamos em inovação, na transformação da sociedade pautada em verdades que se colocavam como universais, da legitimação de valores e culturas, para uma sociedade que se percebe heterogênea e que permite que apareçam as diferenças. A inclusão reconhece a especificidade do sujeito ao perceber que não se encontra apenas nele os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social em que ele está inserido.

De acordo com Sacristán (2002) a diversidade ou diferenças não são apenas manifestações do ser único que cada um é. Em muitos casos, apresenta-se sob manifestações, possibilidades de ser ou de chegar a ser e de ter possibilidades de participar dos bens sociais, culturais e econômicos.

A inclusão se concretiza, quando existe uma mudança na forma de tratar e de educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e as singularidades. A inclusão pressupõe um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamento a igualdade na participação e na construção do espaço social. A inclusão é, portanto, um processo que busca remover as barreiras impostas pela exclusão e o desafio está em lançar propostas que não se destinem apenas a um grupo restrito de pessoas, mas a todas as possibilidades da existência humana.

A inclusão hoje assumida como um novo paradigma mundial defende uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade. O movimento da inclusão é decorrente de uma concepção de mundo democrática, fundada no respeito aos direitos humanos, segundo os quais as pessoas devem ser respeitadas, independentemente do sexo, origens étnicas, opção sexual ou deficiências. (SACRISTÁN, 2002)

A sociedade está vivenciando um momento de transição, a meta é a instauração de uma sociedade inclusiva, que objetiva oferecer oportunidades iguais, para que cada pessoa se torne autônoma e auto-determinada. A sociedade inclusiva se constitui como democrática e repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da

diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação, reconhecendo o direito de todos. (MOREIRA, 2006)

A escola inclusiva é o espaço de construção de cidadania. A escola é um dos principais espaços de convivência social durante as primeiras fases de desenvolvimento dos sujeitos. Nesta o desenvolvimento da consciência, da cidadania e dos direitos tem papel primordial, já que é na escola que se aprende a conviver num coletivo diversificado fora do contexto familiar.

De acordo com Pacheco e outros (2007) a educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas educacionais. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que na escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam se matricular em sua localidade, em vez de esperar que uma criança com determinada necessidade especial se ajuste à escola.

A *Declaração de Salamanca* é um marco na educação inclusiva. Nesta foi proclamado que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem independente de suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. De acordo com a declaração as escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras. O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades e das diferenças. Desta forma, as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos através de um currículo que leve em conta o ritmo, as estratégias de ensino e o uso de recursos apropriados a cada aluno.

De acordo com Carvalho (2004) a educação inclusiva visa à universalização da educação de qualidade para todos, ou seja, pressupõem novas respostas educativas para a efetivação do trabalho na diversidade. Está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência em escolas de boa qualidade, no direito de integração com colegas e professores, de apropriação e construção do conhecimento e na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos.

Pode-se observar a importância do currículo e a reformulação deste como sendo o alicerce da inclusão educacional. A elaboração de um Projeto Político Pedagógico para as escolas evidencia os valores que esta cultua, assim, como, o percurso para se atingir a intencionalidade educativa. As discussões e a elaboração do Projeto Político Pedagógico devem incorporar a comunidade escolar como um todo, e o texto deve estar sempre em processo de aprimoramento.

Segundo Sacristán (2000) o currículo precisa considerar as oportunidades desiguais frente ao mesmo, assim, as ações centradas no currículo devem assentar-se sobre o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as desigualdades, mas, abarcar as diferenças é fundamental para um modelo ideal de currículo. Sendo a escola parte constitutiva do social, ela reflete, sem dúvida, os desdobramentos de todas as transformações ocorridas na sociedade. A escola é o lócus preferencial, pois é uma instituição formadora de cidadãos, com isto, o paradigma da inclusão social abarcou a educação, preconizando a educação inclusiva, acreditando ser a partir dela que todas as outras instituições e setores sociais se tornarão inclusivos.

Ainda de acordo com Sacristán (2002) é através do processo educacional que se capacita o aluno para o exercício da liberdade e da autonomia, isto implica respeito para com o sujeito, que é único, e respeito para com suas manifestações, ou seja, uma educação aberta a todos e com iguais oportunidades. Isto tem implicações para a concepção de uma proposta curricular inclusiva, e para sua efetivação. Os currículos que reconhecem e que valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação, almejam um ensino de qualidade a partir de ações educativas pautadas na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos.

Segundo Mantoan (2003), para que a escola se transforme são necessárias quatro tarefas fundamentais:

- 1- **Recriar o modelo educacional:** as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação, e o ensino que ministram, as práticas e métodos educacionais, predominam a experimentação, a criação, a descoberta e a co-autoria do conhecimento. Uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico neste novo modelo de ação educativa contribuirá para que a escola seja realmente aberta às diferenças e capaz de ensinar a todos.

- 2- **Reorganizar a escola:** o projeto pedagógico parte do diagnóstico da demanda, penetra nos pontos positivos e fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação, objetivos, iniciativas e metas. Ao reformular o Projeto Político Pedagógico, se estará também reorganizando a escola, para que esta se torne uma escola inclusiva. Para que isto seja possível, é necessário: *remover e modificar currículos, práticas de ensino e avaliação; elaborar novos currículos que reflitam o meio social e cultural do aluno; integrar áreas do conhecimento, para atingir a transversalidade de novas propostas não disciplinares no currículo; mudar o sentido das disciplinas acadêmicas que deixam de ser o objetivo e passam a ser o meio para a aprendizagem dos alunos; propor estudos que partam das experiências dos alunos, seus saberes e fazeres.*

- 3- **Garantir um ensino para todos:** as escolas que ensinam a todos os alunos devem ser escolas que aceitam e valorizam a diversidade humana. São espaços de construção de personalidades autônomas, críticas, que ensinam aos alunos a valorizar as diferenças através da convivência com seus pares e pelo exemplo dos professores.

- 4- **Transformar o educador:** educadores conscientes do modo como atuam são essenciais para inovar a escola. Por isto, é importante investir na formação continuada dos educadores como um passo essencial para transformar a escola. Na proposta inclusiva, o professor assume-se como um mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade. O professor na escola inclusiva deve adotar uma metodologia não convencional, com recursos didáticos e metodologias alternativas e inovadoras, e estar aberto ao trabalho coletivo na busca por soluções e alternativas pedagógicas que consolidem na construção de novas percepções sobre a prática pedagógica.

Um currículo que se baseia na diversidade, desconstrói todo o modelo de hierarquização e de relações de poder que inferiorizam o diferente, dando lugar à pluralidade, ao reconhecimento das diferenças, à consciência do individual e ao

mesmo tempo do todo, ou seja, o direito à igualdade de oportunidades e não de um modo igual de educar a todos.

Nakayama (2007) em sua tese intitulada *Educação Inclusiva: princípios e representações* destaca os princípios fundamentais para a construção de escolas inclusiva, tendo como base a *Declaração de Salamanca* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

1º Princípio: Aceitação das diferenças - A renovação da escola, abandonando as atitudes discriminatórias, e a aceitação e o reconhecimento das pessoas e suas diferenças.

2º Princípio: Acessibilidade - A remoção das barreiras física, instrumental e comunicacional, para uma reformulação curricular.

3º Princípio: Currículo multicultural crítico - Estabelecimento de um currículo crítico, não uniforme, que compreenda e valorize a diversidade e as diferenças.

4º Princípio: Pedagogia diferenciada - Implantação de uma gestão de classe direcionada à diversidade, através do conhecimento do aluno e de um ensino colaborativo.

5º Princípio: Avaliação formativa - Observação do processo de aprendizagem do aluno por parte do professor, para que este compreenda a maneira como o aluno aprende e seu desenvolvimento.

6º Princípio: Formação do professor crítico-reflexivo - Reformulação e ajuste do fazer pedagógico, por meio de um contínuo estudo e reflexão sobre a prática docente.

7º Princípio: Gestão participativa - Participação de todas as pessoas da escola, esclarecendo-se o papel de cada um para uma gestão democrática que avance para uma educação de qualidade para todos os alunos.

8º Princípio: Interação/Parceria Escola X Família X Comunidade - Importância de se trazer os pais e a comunidade para a escola.

9º Princípio: Apoio do serviço especializado - Importância do trabalho conjunto entre a escola e os serviços especializados que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Nas escolas inclusivas, o currículo é caracterizado por sua habilidade de incorporar conteúdos que promovam além do desempenho acadêmico, as habilidades sociais. Este currículo representa uma estrutura para professores, os serviços de apoio e as famílias, que devem de forma conjunta, planejar o processo educacional. Para se atender à diversidade, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos os alunos, modificando atitudes discriminatórias e promovendo uma educação de qualidade em uma sociedade inclusiva.

Assim, desfazer a lógica da exclusão escolar passa pela desconstrução dos currículos e dos processos escolares centrados na discriminação, para avançar na direção de uma educação que contemple as potencialidades, probabilidades, facilidades e equiparação de oportunidades, para todos os alunos, independente de suas diferenças. Apesar do reconhecimento da inclusão como processo de fato, nas escolas, investigações realizadas para verificar como se efetivam os currículos chamados inclusivos, têm evidenciado as dificuldades e os limites decorrentes de práticas pedagógicas cristalizadas na escola não inclusiva. A defasagem entre aquilo que a escola objetiva nos planos curriculares e o que a escola revela no cotidiano de enfrentamento com as diferenças, assinalam a importância desta discussão. (MALLETTA, 2008; XAVIER, 2008)

5. A ESCOLA E O CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O currículo prescrito pode ser entendido como a base da organização escolar. Neste documento, organizado e elaborado preferencialmente pela equipe pedagógica da escola, deve conter: aspectos filosóficos e os objetivos da instituição; a organização interna da escola; as práticas pedagógicas em sala de aula (os programas, os conteúdos, as atividades e as avaliações); e quaisquer outras orientações que forem relevantes para a instituição, alunos e familiares dos alunos.

O currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que sejam objetos de ensino; menos ainda deve-se cair num totalitarismo que apague toda a diferença individual ou de grupo. A cultura comum deve admitir a tolerância frente à dissensão e incorporar uma dimensão multicultural para entender a diversidade de valores, crenças, modos de entendimento e de vida. (SACRISTÁN, 1998, p.173)

Neste capítulo será apresentado o currículo prescrito da instituição investigada nesta pesquisa, seu discurso pedagógico e sua organização do trabalho escolar, destacando como a escola pretende trabalhar com as diferenças. Trata-se da apresentação da proposta curricular formal da escola e como o currículo prescrito por esta instituição aborda o tema inclusão e as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual.

O currículo real, ou seja, as práticas curriculares desenvolvida no cotidiano da sala de aula pelos professores será tratado no próximo capítulo, quando a discussão abordará a prática curricular inclusiva no cotidiano da sala de aula, no caso, como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores.

5.1 Apresentação do campo de pesquisa: a escola investigada

Como dito anteriormente o objetivo desta pesquisa é investigar como as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual são abordadas no currículo e trabalhadas em uma sala de aula comum da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica seja anunciada como inclusiva. Desta forma, a

escolha da escola foi determinada através dos seguintes fatores: primeiramente que fosse uma escola da rede pública de ensino, que apresentasse a proposta pedagógica anunciada como inclusiva e que tivesse incluídos alunos com deficiência visual.

A instituição, campo desta pesquisa, não terá seu nome, de seus professores e alunos citados, portanto serão criados nomes fictícios para tudo e todos à medida que forem aparecendo na pesquisa. Neste primeiro momento será apresentada a escola e o currículo prescrito por ela, esta será chamada de Escola X.

A Escola X

O ano de inauguração oficial da Escola X é 1994. A escola, da rede municipal de ensino, situa-se na Regional Norte de Belo Horizonte, atende atualmente a educação infantil e o ensino fundamental.

O espaço físico da instituição é composto pelo prédio de três andares, por um amplo terreno arborizado e lagunho, por duas quadras esportivas descobertas e outra coberta, playground e um pátio onde ocorrem as recreações e outras atividades desenvolvidas fora da sala de aula. A escola conta também com laboratório de informática, sala de projeção, laboratório de ciências, auditório, biblioteca, sala da diretoria, secretaria e sala dos professores. Algumas modificações foram feitas, como a adaptação dos banheiros para deficientes físicos, assim como a construção de rampas de acesso para os dois primeiros níveis.

Ao longo de sua trajetória a escola procurou se estruturar para oferecer um bom atendimento educacional junto à comunidade, elaborando primeiramente as “Normas Gerais de Organização” da instituição, que são registradas na agenda da escola, e em 2005 e 2006 iniciou-se o trabalho coletivo de elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de rever as práticas pedagógicas e embasar novas discussões. O resultado, segundo o próprio Projeto Político Pedagógico, mostra o diagnóstico da estrutura e organização da escola e também da prática pedagógica dos professores.

Normas Gerais de Organização

Neste primeiro documento elaborado pela instituição é apresentada a sua organização escolar, este se encontra atualmente em forma de anexo no Projeto Político Pedagógico da escola. As Normas Gerais de Organização contemplam:

1.Horário de funcionamento:

Não há tempo de tolerância. Os atrasos são registrados na agenda e caso se tornem constantes, a família será chamada para solucionar o problema.

Em caso de extrema necessidade a família pode requerer, através da agenda, a saída do aluno.

A saída antecipada somente poderá ocorrer mediante a presença do responsável.

Quaisquer alterações na rotina da escola são comunicados com antecedência. Os transportes escolares deverão cumprir o horário de entrada e saída, pois a permanência do aluno após o horário compromete a segurança do mesmo.

2.Horário de atendimento da secretaria e da biblioteca.

3.Calendário escolar:

Os dias letivos e escolares seguirão a normatização da SMED (Secretaria Municipal de Educação) e apreciados pelo Colegiado da escola e Assembléias Escolares.

4.Uniforme:

O uniforme é obrigatório para a entrada e permanência na escola, porque ele contribui para a identificação, organização, inclusão e segurança dos alunos e da escola.

O atual uniforme foi escolhido pelos alunos e aprovado em Assembléia Escolar.

5.Agenda:

A agenda faz parte do material básico, sendo necessária em todos os dias letivos.

Através dela seguem todos os comunicados entre a escola e a família: avisos, bilhetes, convites, autorizações, ocorrências, etc., bem como todos os fatos pedagógicos e disciplinares ocorridos com o aluno durante o período das aulas.

A família deve utilizá-la sempre que tiver necessidade de se comunicar com os professores e/ou coordenação.

É dever da família conferir diariamente os comunicados e assiná-los.

6.Material escolar:

O material escolar básico, completo, limpo e organizado é indispensável às aulas, todos os dias do ano para o aluno de todas as idades, no Ensino Fundamental.

Ficar sempre atendo aos materiais específicos pedidos pelo professor, pois levá-los no dia marcado demonstra responsabilidade.

Os livros emprestados pela escola devem ser encapados, nomeados e devolvidos em bom estado, exceto a Educação Infantil.

Trazer para a escola apenas os materiais úteis à atividade escolar.

7.Freqüência:

É dever do aluno freqüentar as aulas previstas no calendário escolar. Toda falta deve ser comunicada à escola através da agenda e/ou atestado médico.

O aluno será retido caso tenha 25% de faltas no ano. A Educação Infantil não se enquadra neste item.

8.Recreio:

O recreio é o horário destinado ao lanche, ida ao banheiro, descanso, tomar água, socialização e lazer.

A família deve incentivar as crianças e adolescentes a comerem a merenda da escola.

9.Organização das salas:

Os estudantes e profissionais da escola deverão zelar para que as salas de aula e os demais espaços escolares se mantenham limpos e em ordem, zelando pela conservação do seu imobiliário e todo o patrimônio da escola.

As salas são organizadas por um projeto de Sala Ambiente, onde os alunos do Ensino Fundamental de 2º e 3º ciclos, transitam entre as mesmas, após o término de cada aula. O 1º ciclo e a Educação Infantil não se enquadram neste item.

10.Organização das turmas e dos profissionais:

As turmas serão organizadas de acordo com seus pares de idade e em ciclos: Educação Infantil, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

Os dois turnos (manhã e tarde), serão formados por todas as idades: de Educação Infantil ao 3º ciclo.

Os profissionais da educação se organizarão de acordo com as orientações de organização da SMED.

Os profissionais (educadores e professores) acompanharão a turma do início ao final do ciclo que atua, salvo em caso de transferências e outros.

11.Idas ao bebedouro ou banheiro:

Devem acontecer sempre com autorização dos professores preferencialmente no segundo e quarto horário de aula.

É permitido a saída de um aluno por vez.

Não devem ocorrer nos minutos finais das aulas, apenas os casos de emergência.

12.Atividades de corpo e movimento:

São atividades de educação físicas, esportivas, de recreação ou lúdicas.

Essas atividades não podem acontecer com os pés descalços.

O professor que infringir essa regra será responsabilizado por todos os acidentes nessas situações.

Considera-se todos aptos à prática esportiva. Aquele que tem problemas de saúde ou qualquer impossibilidade temporária deverá trazer relatório médico.

13.Atividades escolares, trabalhos de campo/saídas culturais:

Os trabalhos de campo e as saídas culturais enriquecem o aprendizado.

Toda a organização da saída deverá ser enviada pela escola com antecedência para a família com o objetivo pedagógico da atividade, solicitação de autorização, horário de saída e chegada, lanche e se necessário levar material escolar.

Todos os combinados entre aluno, professor e família, deverão ser registrados na agenda e/ou livro de ata da turma/coordenação e cumpridos por todos.

14.Renovação de matrícula:

Acontecem sempre no mês de novembro e é obrigatória para todos os alunos.

Segundo a legislação, deve ser realizada somente pelo pai, mãe ou responsável com comprovação legal.

No caso da Educação Infantil os responsáveis legais pelo aluno do último ano (5/6 anos) deverão fazer o cadastro da criança nos correios, na época oportuna.

15.Compromissos pedagógicos:

A escola desenvolverá um trabalho que possibilita ao aluno ter uma participação democrática, positiva, produtiva e organizada. Para isto deverá:

O aluno: ouvir e ser ouvido, ser respeitado e respeitar a fala dos colegas, professores, educadores e demais funcionários da escola; trabalhar para a construção do trabalho individual e coletivo; participar das atividades extra classe, culturais e projetos sem distinção social ou religiosa.

A escola: construir coletivamente com todos os seguimentos da comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico e periodicamente reavaliá-lo; garantir o direito das crianças e adolescentes, o acesso e permanência na escola com qualidade de ensino; cumprir com todas as questões legais e pedagógicas referentes à Educação.

16.Compromissos disciplinares:

Uma escola boa, tranqüila, limpa, organizada e prazerosa é possível quando os alunos cumprem as normas gerais e respeitam os combinados feitos em sala com os colegas e professores. A escola pertence a todos e por isso, devemos cuidar bem dela garantindo qualidade de ensino.

17.Ações de responsabilidade:

Em caso de descumprimento das normas gerais e combinados o aluno e sua família serão responsabilizados. As medidas serão tomadas de acordo com a gravidade dos fatos, podendo ser: advertência oral, registro na agenda e livro da turma, comunicação escrita para a família, encaminhamentos para instituições sociais, normativas, legais e outros.

18.Papel da família:

É dever da família reconhecer-se como primeira formadora do ser humano, responsabilizando-se pela educação das crianças e adolescentes, considerando valores morais, éticos e afetivos que contribuam para a construção das suas identidades.

Em relação a este primeiro documento, *Normas Gerais de Organização*, este se apresenta como um manual sobre os ordenamentos básicos estruturais e funcionais da instituição para os alunos e seus responsáveis. Pôde-se comprovar, através da leitura deste, uma sintonia da instituição com as orientações gerais da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 / 96 quanto às disposições gerais para a educação básica.

Foram apresentadas nesta parte, os direitos e deveres do pessoal docente e discente, do pessoal da biblioteca, do serviço de apoio administrativo, além do regime disciplinar da instituição, as normas da secretaria e do conselho de classe. Entre todas as funções apresentadas, observou-se que este primeiro documento está direcionado a fornecer orientações básicas para o cumprimento das normas, no que se refere aos horários de aulas, entrada e saída em horários especiais, uso do uniforme, importância da agenda e os procedimentos para participação em atividades pedagógicas fora da instituição, e no final do documento são apresentadas algumas orientações disciplinares e pedagógicas.

Como compromissos disciplinares ressalta a organização do ambiente escolar e de condutas, que podem levar o aluno a receber sanções, e, até mesmo, o seu desligamento da instituição e em seguida o dever da família como primeira formadora do ser humano e responsável pela transmissão dos valores morais, éticos e afetivos que contribuam para a construção das suas identidades.

Em relação à missão da escola o documento apresenta no item “compromissos pedagógicos” que esta desenvolverá um trabalho que possibilita ao aluno uma participação democrática e positiva, e que é dever da instituição garantir o acesso e a permanência do aluno na escola e de disponibilizar ensino de qualidade a todos.

Projeto Político Pedagógico da Escola X

No âmbito dos documentos prescritos pela instituição investigada nesta pesquisa, o documento que retrata a proposta pedagógica da instituição e que foi norteador para a análise desta pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico (PPP). A consulta ao Projeto Político Pedagógico foi realizada na própria escola, durante o tempo da pesquisa de campo, e é importante destacar que o documento analisado datava de 2006. Segundo a coordenação da escola o PPP ainda estava em construção e durante a consulta a este pôde-se verificar algumas correções sendo feitas em seu texto.

A Escola X ao elaborar seu Projeto Político Pedagógico, considerado por este o documento orientador das atividades curriculares e da organização escolar, traduzidas nos compromissos da instituição, optou pela metodologia de planejamento coletivo. Tendo como princípio a prática democrática, professores, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, funcionários, alunos e pais foram chamados a assumir a função de sujeitos que discutem a prática escolar que desejam.

Buscando envolver a todos no processo de construção do Projeto Político Pedagógico, a metodologia constou-se de quatro partes:

- 1 *Escola em movimento: uma ação coletiva;*
- 2 *Grupo de estudos;*
- 3 *Diagnóstico;*
- 4 *Encontros coletivos.*

1- Escola em movimento: uma ação coletiva

Nesta primeira fase foram desenvolvidas algumas atividades conjuntas entre professores e alunos, tais como:

- Eleição do conselho estudantil;
- Escolha da música símbolo do ciclo para o Projeto Político Pedagógico;
- Reflexões sobre a situação atual dos trabalhadores em educação da Rede Municipal e da Escola;
- Educação patrimonial;
- Bingo solidário;
- Ação literária;
- Semana do estudante;
- Poesia: da fantasia à realidade;
- Novembro da Consciência Negra;
- Avaliação do ano escolar;
- Entre outros.

2- Grupos de estudos

O objetivo principal para a formação dos grupos de estudos foi a formação continuada para capacitar os professores da instituição. Dessa forma o coletivo dos professores em 2005 decidiu pelos seguintes temas a serem privilegiados no Projeto Político Pedagógico: ciclos de formação, avaliação e currículo.

Em 2006, a partir da discussão dos temas acima identificados, formaram-se onze grupos de debate, os temas foram:

- Concepção de educação: no grupo de estudo a discussão girou entorno da função social da escola.
- Múltiplos espaços do conhecimento: o grupo de estudo concentrou-se no tema alimentação e na elaboração de um projeto de trabalho a ser desenvolvido com os alunos.
- Currículo: o grupo de estudo reforçou a idéia de que o currículo é formado pelas experiências educativas dos alunos e dos professores, dentro e fora da escola, ancorado num saber contextualizado. Desta forma o currículo deve responder às seguintes perguntas: O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? Por que ensinar? Para que ensinar? Que pessoas queremos formar?
- Ciclo de formação: o grupo de estudo buscou compreender os processos de aprendizagem nas diversas idades de formação da criança, para melhor entender seus alunos e os processos de construção do conhecimento. Buscou também compreender os fundamentos teóricos da organização por ciclos de formação.
- Educação e políticas públicas: o grupo de estudo buscou aprofundar o conhecimento em relação às políticas públicas existentes visando auxiliar a construção do Projeto Político Pedagógico.

- Autoridade e autonomia na construção do conhecimento: o grupo de estudo discutiu os conceitos de autonomia e autoridade; autonomia como finalidade da educação, ou seja, a escola preparar os alunos a serem seres autônomos, capazes de decidir o seu caminho; e a autoridade do professor como uma figura que impõe respeito e ao mesmo tempo afeto.
- Relação escola e sociedade: o grupo de estudo discutiu o envolvimento da sociedade e das famílias com a educação, acreditando que este tema deva permear toda a discussão do Projeto Político Pedagógico.
- Avaliação: o grupo de estudo defendeu a idéia de que este tema deva ser discutido profundamente por todos os outros grupos, principalmente nos grupos dos temas *concepção de educação e currículo*.
- Inclusão: um movimento social: o grupo de estudo destacou a necessidade de se promover a inclusão educacional e a necessidade de se repensar sobre a estrutura escolar, a interação com a família e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender às necessidades da inclusão.
- Organização dos encontros coletivos do Projeto Político Pedagógico: o grupo participou das propostas de organização dos encontros coletivos, sendo assim, não desenvolveu uma temática específica.
- Alfabetização e letramento: o grupo de estudo enfocou a necessidade de priorizar o atendimento no campo da alfabetização e letramento e de se alterar as práticas pedagógicas de maneira a intervir de forma efetiva e qualitativa no processo de aprendizagem dos alunos.

3- Diagnóstico

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição, esta optou por elaborar um diagnóstico da realidade escolar, através de questionário respondido por todos os segmentos escolares objetivando:

- Caracterizar o funcionamento, a organização e a proposta pedagógica;
- Conhecer o perfil sócio econômico dos funcionários e familiar dos alunos;
- Conhecer a opinião dos funcionários, coordenadores e professores sobre o trabalho desenvolvido por eles;
- Saber o que o aluno pensa da escola;
- Caracterizar a participação da família na escola.

4- *Encontros coletivos*

Baseando-se no diagnóstico da realidade escolar, a instituição organizou quatro encontros com o intuito de socializar os resultados e proporcionar uma reflexão coletiva (alunos, pais, professores e funcionários) sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, levantando opiniões, sugestões e problemas.

O objetivo principal na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola X era rever as práticas pedagógicas e embasar novas discussões. O resultado mostra a estrutura e organização da escola e também da prática pedagógica dos professores, agrupando-os no Projeto Político Pedagógico em forma de gráficos e tabelas, dentro das seguintes temáticas:

- Opinião dos professores sobre a profissão docente e aspectos técnicos de suas práticas pedagógicas;
- Afirmações dos professores para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- Afirmação dos professores sobre a relação deles com a direção da escola;
- Percepção dos professores em relação ao ambiente escolar;
- Utilização dos recursos didáticos pelos professores;
- Opinião dos professores sobre o contexto da aprendizagem;
- Caracterização do currículo escolar na visão dos professores;
- Caracterização do controle das disciplinas na opinião dos participantes;
- A relação professor/aluno na visão dos docentes;
- O perfil sócio econômico das famílias;

- Organização do espaço físico da escola na opinião dos gestores;
- Utilização dos espaços da escola;
- Utilização dos tempos escolares e organização das equipes pedagógica e de apoio;
- Caracterização da relação entre a escola e a comunidade;
- Relações pessoais na escola;
- Caracterização da proposta pedagógica da escola na opinião dos gestores;
- Agrupamento das boas práticas realizadas pela escola.

5.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola X

O objetivo desta análise é verificar os termos em que a proposta curricular da Escola X pode ser considerada inclusiva. Tendo como fundamento o compromisso estabelecido pela escola de desenvolver uma prática escolar democrática e de disponibilizar uma educação de qualidade a todos os alunos, ao analisar o projeto pedagógico da escola investigada nesta pesquisa, buscou-se identificar o caráter inovador emancipatório¹⁴ das mudanças que ela pretende introduzir no cotidiano escolar. A este respeito, observa Santomé (1997, p.5):

Elaborar uma proposta curricular obriga a participar da reflexão sobre que tipo de cidadãos e cidadãs e de sociedade queremos construir. Essa é, sem dúvida, uma das questões mais importantes que cabe colocar no âmbito da educação e que nos obriga a realizar uma série de tarefas prévias destinadas a analisar o presente, averiguar como são hoje nossas sociedades, que problemas aparecem como mais urgentes, quais são as causas das situações injustas que detectamos.

¹⁴ Segundo Veiga apud Negri (2007) o significado de inovação, quando relacionado a um projeto pedagógico, pode ser abordado, sob duas perspectivas: a inovação regulatória que possui um caráter conservador, pois deriva de um planejamento centralizado, visa à padronização; e a inovação emancipatória, um processo que ocorre de dentro para fora e que considera a diversidade de interesses e de atores envolvidos, além de suas dimensões políticas e socioculturais.

O *Projeto Político Pedagógico* da Escola X apresenta este documento como sendo a proposta curricular norteadora para a condução do trabalho pedagógico em todos os segmentos da instituição. Desta maneira, busca-se uma coerência entre a prática pedagógica nos diversos segmentos e o panorama democrático, através da possibilidade de participação conjunta nas decisões sobre a prática escolar.

No projeto pedagógico a instituição sustenta que o conhecimento do mundo não acontece apenas mediante as relações escolares, porém, a escola ainda é considerada como um lugar privilegiado para a construção dos saberes. Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola o papel do professor é ser um orientador na produção do conhecimento, através da utilização de diferentes metodologias e estratégias em relação àquilo que o aluno traz consigo. O docente, segundo esta perspectiva, precisa estar em contínuo processo de aprendizagem e deve valorizar o diálogo e estar aberto a mudanças, muito embora os documentos da escola investigada não contemplem diretamente este aspecto da atuação docente, mas apresente um diagnóstico da prática docente na instituição.

A organização escolar e a organização curricular visam respeitar as características individuais e os interesses dos educandos objetivando a compreensão crítica e a formação ética em seu processo de construção do conhecimento. Buscando respeitar o ritmo e a singularidade de cada aluno, a organização do ensino na Escola X acontece em ciclos de formação. Considera que a aprendizagem não ocorra de maneira linear e programada, sendo necessário respeitar as etapas de desenvolvimento cognitivo e psicológico dos alunos.

O Ensino Fundamental, segmento que será analisado nesta pesquisa, é organizado em ciclos trianuais, totalizando nove anos de duração: 1º ciclo, de 06 a 08 anos; 2º ciclo, de 09 a 11 anos; 3º ciclo, de 12 a 14 anos. Sobre a organização escolar em ciclos, o Plano Curricular Nacional ressalta a importância da adoção de ciclos pela flexibilidade que possibilita trabalhar melhor com as diferenças, já que cada aluno tem desempenhos muito diferentes na relação com objetos de conhecimento diferentes e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens.

Em relação à organização curricular, o documento afirma que os educadores da Escola X entendem a educação como um processo de construção e desenvolvimento do aluno em contato com o ambiente, com os outros e com a

sociedade. O currículo da Escola X é organizado abrangendo as áreas de conhecimento que compõem as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, desdobradas em disciplinas que se desenvolvem de forma articulada às áreas do conhecimento - suas noções, conceitos, habilidades, procedimentos, aplicações e soluções para os problemas concretos - com o objetivo de reunir os conteúdos que compartilham os mesmos objetos de estudo, facilitando a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar integradora e crítica.

Áreas do Conhecimento:

- Artes
- Ciências Naturais
- Educação Física
- Geografia
- História
- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira
- Matemática

De acordo com o projeto pedagógico da escola, os professores têm autonomia para selecionar conteúdos a partir da necessidade dos alunos, priorizando sua formação crítica. Através das disciplinas, os professores, buscam desenvolver trabalhos interdisciplinares mediante a organização de projetos coletivos de pesquisa e seleção de temas transversais, que permeiam todo o currículo da escola.

O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais sustenta que as características do mundo contemporâneo impõem novas demandas para a educação, em especial um ensino de qualidade que leve em consideração a realidade social, política, econômica e cultural brasileira como um todo, assim como as necessidades das comunidades locais. Com isto, no Ensino Fundamental, além das disciplinas da Base Nacional Comum, a escola oferece atividades pedagógicas diversificadas, seguindo as recomendações da LDBN 9.394/96, cujo artigo 26 trata da necessidade desta complementação de acordo com as características regionais e locais da clientela.

De acordo com o projeto pedagógico a instituição pretende proporcionar uma proposta aberta e flexível, que ofereça instrumentos norteadores para a educação sem constituir um modelo curricular homogêneo e impositivo. Neste sentido, a educação ultrapassa o espaço da escola e se incide no cotidiano do educando, por isto, a importância de se utilizar variados recursos pedagógicos buscando favorecer a reflexão, estimular o trabalho em grupos cooperativos, a pesquisa e a criatividade.

Quanto à verificação do rendimento escolar dos alunos encontra-se no Projeto Político Pedagógico da Escola X a seguinte proposta: de acordo com o diagnóstico levantado pela escola a maioria dos professores concorda que a avaliação não reflete a capacidade dos alunos, esta permite focalizar os avanços e as necessidades dos alunos. O ensino do professor é regulado pela aprendizagem do aluno, que não pode ser medida unicamente por meio de avaliação relativa a um período curto de tempo. O professor avalia o desenvolvimento do aluno no dia a dia da sala de aula. As provas processuais e continuas são formas de avaliação, mas também são utilizados outros recursos para verificar o rendimento do aluno como observações em sala de aula nos momentos de discussão coletiva e na participação de cada aluno, trabalhos de campo e em trabalhos e tarefas coletivas e individuais.

O professor pode, ainda, localizar dificuldades e auxiliar para que estas sejam superadas mediante intervenção, questionamento, complemento de informações ou busca de novos caminhos de aprendizagem. De acordo com a proposta da escola a avaliação fornecerá aos professores dados sobre a aprendizagem de seus alunos. Por meio deste instrumento, ficarão claros os conteúdos, competências e habilidades que não foram construídos no espaço de tempo proposto. Para atender a estes alunos com dificuldades em acompanhar as atividades regulares, a escola oferece assistência pedagógica através de atendimentos individuais ou em pequenos grupos fora da sala, mas no horário regular das aulas, por professores disponibilizados unicamente para este atendimento.

Após analisar os documentos prescritos da Escola X, o aspecto relevante para esta pesquisa que vale ressaltar, diz respeito aos seus fundamentos epistemológicos, políticos e sociais, o foco da proposta da escola não é a transmissão de conteúdos sem significado, mas uma aprendizagem contextualizada, que não pode ser separada da compreensão crítica e da formação ética. A escola defende a cooperação, o diálogo, a aceitação e a compreensão da diversidade com o objetivo de desenvolver uma postura ética e política em seus alunos, acolhendo e

valorizando as diferenças, estimulando discussões e possibilitando deste modo, a democracia, a solidariedade e o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Estes indicadores permitem concluir que a Escola X na proposta curricular prescrita, declara estar comprometida com a efetivação da democratização escolar através das práticas pedagógicas a serem instituídas. Ficam explícitas as proposições de garantir a todos o acesso ao conhecimento e a promoção de experiências sócio-culturais significativas para a construção de condutas adequadas à sociedade democrática. Mas onde fica evidente a proposta de educação inclusiva, considerando os alunos com necessidades educacionais especiais?

5.3 A proposta curricular e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não-excludente, proposta a promover o convívio com a diversidade, formará cidadãos conscientes e capazes de lidar com as diferenças. Este é o papel da escola inclusiva, educar a todos sem discriminação, e dentro deste todos, estão os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nos documentos acessíveis, a Escola X revela uma proposta inclusiva que tem como objetivo formar pessoas que respeitem as diferenças. Isso permite afirmar que o currículo aponta a escola como aberta a todos, independente de qualquer especificidade e que declara como objetivo: formar pessoas solidárias, críticas e participativas. Nota-se que a escola anuncia uma proposta pedagógica voltada para a inclusão e um currículo envolvido com a diversidade, ao promover uma programação cultural diversificada, voltada para as artes e experiências culturais.

O Projeto Político Pedagógico da escola é apresentado como um documento democrático e sujeito a permanente reflexão coletiva, uma vez que preconiza o diálogo entre os diversos sujeitos que constituem, direta ou indiretamente, o universo escolar. Segundo esta perspectiva, ele não é imposto como algo pronto e acabado, mas como uma proposta aberta a reelaborações e reestruturações de acordo com as necessidades percebidas em seu cotidiano.

Quanto ao processo de inclusão, podemos fazer a seguinte reflexão: assim como para a sociedade a última década foi para a educação um tempo de profundas mudanças em relação à inclusão. A proposta de romper com uma lógica anterior e construir um novo paradigma encontrou dificuldades inerentes ao processo dado a dimensão do desafio. A idéia de mudar toda uma sociedade (escola, empresas, espaço, etc.) aos poucos vai sendo incorporada e acaba por permitir que a educação saísse desse primeiro momento. Cada aluno que integra o cotidiano da escola traz as suas demandas que diante das possibilidades vão sendo atendidas.

Hoje a escola se reconhece na diversidade e na luta contra os processos sociais excludentes. E acreditando sempre no poder da educação, realiza projetos e atividades que (...) visam respeitar a diversidade sócio cultural, étnico racial e de gênero, afetiva, de ritmo de aprendizagem, dentre outras.

Ainda considerando a diversidade, o agrupamento dos alunos, foi definido como princípio geral da escola. A heterogeneidade de gênero, social e cognitiva e a idade são os critérios de enturmação. Isto se justifica porque a heterogeneidade de um grupo favorece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do trabalho de interação, contribuindo para o aprendizado sem que haja discriminação durante esse processo.

(PPP Escola X)

Um dos principais requisitos de uma proposta curricular aberta à inclusão é esta possibilidade de se realizar adaptações, levando-se em consideração tanto as diferenças individuais dos alunos, quanto às experiências já realizadas e as dificuldades e saídas encontradas. Porém, percebe-se que é bem restrito na parte documental da escola investigada, escritos que tratem especificamente das necessidades educacionais especiais. Apesar da Escola X abordar a temática da inclusão em seu documento institucional, esta não define de forma clara quais são os princípios da educação inclusiva, apesar de ter alunos das mais diversas especificidades matriculados: alunos com deficiência mental, autista, alunos com paralisia cerebral, alunos com deficiência visual, entre outros.

A escolha de pesquisar, mais especificamente, sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual, foi devido à experiência da pesquisadora com este grupo. Além de ter trabalhado com alunos cegos, participou também de vários cursos na área, entre eles o curso de qualificação de professores na área da deficiência visual do *Instituto Benjamin Constant*. Assim, delimitado o grupo a ser pesquisado, buscou-se identificar de que maneira e em que momentos as necessidades educacionais

especiais dos alunos com deficiência visual são abordadas, se forem abordadas, no currículo formal da escola.

Foi constatado nos documentos da Escola X que a temática 'necessidades educacionais especiais', não foi abordada de forma explícita no currículo formal da instituição, apesar de terem alunos das mais diversas especificidades matriculados, além dos alunos com deficiência visual.

A LDBN em seu artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. O Decreto nº 6. 571 / 08 define o atendimento educacional especializado como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, e este atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Contudo, a Escola X apesar de matricular alunos com deficiência visual, cego e baixa visão, nada consta em seu Projeto Político Pedagógico em relação à atuação da escola para com estes alunos, sobre os recursos didáticos a serem disponibilizados a estes alunos, que são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem destes, e muito menos as complementações curriculares específicas para a educação de alunos com baixa visão e alunos cegos - atividades de vida diária, orientação e mobilidade, o Soroban e o Sistema Braille -, que serviriam de orientação para os membros da escola, assim, como, um guia para que a escola possa orientar as famílias dos alunos com deficiência visual.

Após uma leitura detalhada do documento, fica evidente que a apresentação da proposta pedagógica em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é genérica e deixa a desejar como documento de orientação pedagógica, pois não oferece embasamento para o norteamento das atividades curriculares em sala de aula.

Nos documentos da escola fica evidente o discurso da proposta formal de inclusão. Mas os ideais da educação inclusiva, para além da garantia de acesso à escola, não receberam nos documentos, indicadores que garantam a efetiva educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este é um fator preocupante, pois contribui para a presença de lacunas ao desenvolvimento de uma

proposta de atendimento às diferenças nesta instituição. Diversas passagens do Projeto Político Pedagógico apontam para a importância da transformação consciente da realidade. Este aspecto poderia ser interpretado como uma tentativa de romper com os currículos homogeneizantes e excludentes e uma tentativa de permitir que a função transformadora do processo educativo contribua para a construção de uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Porém, em relação ao diagnóstico levantado pela instituição junto aos professores, dois momentos são críticos para esta pesquisa.

O primeiro diz respeito ao levantamento das causas apontadas pelos professores para a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Observa-se uma noção de déficit (cultural ou cognitivo) como fator para a dificuldade de aprendizagem, entre as causas apontadas estão relacionadas: experiências culturais e sociais dos alunos; problemas emocionais dos alunos; limitações intelectuais dos alunos; indisciplina e desinteresse dos alunos em sala de aula.

O segundo diz respeito às práticas pedagógicas. No diagnóstico elaborado pela Escola X, ao ser levantado junto aos professores a opinião destes em relação ao contexto da aprendizagem, uma grande parte dos professores respondeu que os grupos com necessidades especiais não estão contemplados no trabalho dos professores.

Para analisar esta situação na escola é imprescindível a análise dos dados recolhidos no trabalho de campo durante a observação em sala de aula, onde se buscou verificar de que forma o currículo prescrito é apropriado e colocado em prática pelos docentes e quais as dificuldades e estratégias encontradas por eles para concretizar as propostas da escola. Assim, no próximo capítulo serão abordadas as práticas curriculares no contexto da sala de aula inclusiva, com o intuito de responder à seguinte questão: como é desenvolvido o currículo na sala de aula que instituiu o atendimento educacional inclusivo, no caso desta pesquisa, como é desenvolvido o trabalho do professor quanto às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual?

6. AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INCLUSIVA

Através das observações em sala de aula das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, buscou-se verificar como a prática curricular inclusiva era desenvolvida, ou não, no cotidiano da sala de aula, visando atender às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual.

O currículo prescrito ao ser levado para a sala de aula é delimitado por um processo real de efetivação. A investigação do que ocorre na educação, decorrente do currículo, procura desvendar a materialidade revelada na sala de aula por este currículo, ou seja, verificar o que se realiza, de fato, daquilo que é proposto ou intencionado. Assim, foram feitas as seguintes perguntas: o que se realiza de fato do currículo prescrito? Qual é o currículo real presente na sala de aula? Quando este currículo propõe promover a inclusão?

O currículo real ou currículo em ação refere-se ao contexto operacional do ensino, ou seja, corresponde ao currículo praticado no contexto da sala de aula, vivenciado por alunos e professores no cotidiano da escola.

De acordo com Forquin (1996):

O currículo real é aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, que se pode conhecer por observação ou por pesquisa direta com os professores e os alunos, por oposição ao currículo formal, ou oficial, tal como aparece na análise dos programas e dos cursos.
(FORQUIN, 1996, p.191)

Dentro das experiências cotidianas na sala de aula, no currículo real, está presente também o currículo oculto, ou seja, os comportamentos, os valores e as crenças apreendidas pelos alunos nas experiências sociais no contexto escolar. De acordo com Silva (2007) a noção de currículo oculto constitui um instrumento analítico de penetração da opacidade da vida cotidiana da sala de aula. Constitui todos os aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, contribui para as aprendizagens sociais na escola. Assim, ao procurar captar o que é materializado na sala de aula, o currículo oculto também será captado.

Cada escola apresenta suas peculiaridades, especificidades e particularidades. Assim, como, cada sala de aula possui suas características próprias. Estas realidades constituem o cotidiano e o processo educacional e pedagógico e são determinantes para as práticas curriculares observadas nas escolas. As práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo, desde a sua proposição à sua recontextualização feita pelos discursos das escolas e pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, e também que sujeito pretende formar. Portanto, tudo que acontece dentro da escola, mais especificamente dentro da sala de aula, pode ser definido como prática curricular, ou seja, o desenvolvimento do currículo no processo de ensino e aprendizagem. (SACRISTÁN, 2000)

Na pesquisa realizada, as práticas interessadas foram aquelas desenvolvidas no âmbito da sala de aula pelos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual, ou seja, a relação entre a proposta da escola, e sua materialização, ou os limites desta materialização, no contexto da sala de aula da “escola inclusiva”.

A inclusão como propósito da sociedade democrática prevê escolas inclusivas e conseqüentemente salas de aula inclusivas, partindo do princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, valorizando a diversidade e assegurando as oportunidades para sua aprendizagem. Em uma escola inclusiva o professor é o elemento fundamental no estabelecimento do vínculo entre o aluno e a escola, e também nas relações interpessoais. De acordo com Nassif (2007) o professor no processo de inclusão do aluno com deficiência visual deve:

- Elaborar um plano de ensino que contemple as diferenças de seu grupo de alunos;
- Ser a ponte entre o aluno com deficiência visual e seus companheiros;
- Propiciar situações para que os colegas compartilhem das atividades, incentivando os alunos a se ajudarem mutuamente;
- Compreender seus alunos com necessidades educacionais especiais e respeitá-los em suas limitações;

- Valorizar os trabalhos e os recursos educacionais específicos dos alunos com deficiência visual;
- Avaliar o aluno continuamente de forma significativa e compreensiva;
- Estimular a independência e autonomia do aluno.

Estas práticas podem ser consideradas como mecanismos de compreensão do cotidiano escolar, pois é no currículo produzido por estas práticas, também conhecido como currículo real, que se compreende de fato que saberes a escola prioriza e seleciona para transmitir aos seus alunos, se ela está atenta às demandas da diversidade e se oferece práticas que realmente garantam aos alunos a aquisição do conhecimento.

A partir deste entendimento, ao pesquisar as práticas curriculares inclusivas na sala de aula, pretendeu-se compreender as relações entre as práticas desenvolvidas e o atendimento aos alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a análise aqui presente se remete às possibilidades e aos limites das práticas escolares para lidar com as diferenças em sala de aula.

6.1 O cotidiano escolar e os sujeitos no universo da escola pesquisada

A turma escolhida para a presente pesquisa foi do 2º ciclo do turno da manhã na qual havia uma aluna com deficiência visual matriculada. As turmas do 2º ciclo são compostas por 30 alunos. O ambiente da sala de aula é composto por quadro negro, carteiras individuais, mesa e escaninho dos professores, estante com materiais para leitura, livros didáticos e dicionários. As carteiras são dispostas em filas, como tradicionalmente ocorre, porém, cada fileira é formada por duplas de alunos, e estes fazem revezamento das duplas. Nas paredes há murais de avisos e de exposição dos trabalhos dos alunos. Em relação à organização do tempo escolar, os dois turnos (manhã e tarde), são formados por todas as idades, da Educação Infantil ao 3º ciclo. O dia letivo é distribuído em quatro módulos/aula de 60 minutos

cada, dois antes e dois depois do recreio que tem duração de 20 minutos. Ao término de cada aula os alunos do Ensino Fundamental de 2º e 3º ciclos transitam entre as salas ao invés dos professores.

A grade curricular estabelecida pela Escola X para o 2º ciclo é composta por sete disciplinas, o que reflete ainda a segmentação disciplinar tradicional. As disciplinas possuem peso diferenciado, como demonstra a carga horária de que dispõe cada uma das áreas de aprendizagem. De fato, as aulas de português e matemática são ministradas cinco vezes por semana e a aula de português, conta ainda, com aulas para a prática da leitura na biblioteca. As aulas de geografia e história duas vezes por semana. As aulas de ciências naturais e artes uma vez por semana. E educação física duas vezes por semana.

Durante o primeiro mês do trabalho de campo, foi feita uma observação não sistemática das aulas de diversas matérias da turma investigada. Isto possibilitou uma visão geral do desenvolvimento das práticas curriculares na sala de aula. Após esta fase inicial optou-se por acompanhar o desenvolvimento das aulas de português e matemática devido à importância dada pela instituição a estas disciplinas na grade curricular do 2º ciclo, o desafio encontrado por estas em relação à aluna com deficiência visual matriculada, e pela relação direta destas disciplinas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido pela professora de apoio do CAP-BH, no que se refere ao aprendizado do Sistema Braille e a utilização do Soroban.

Em relação aos sujeitos da pesquisa são estes: a aluna com deficiência visual chamada Luana, as professoras regentes de matemática e português, Dalva e Clara, a professora de apoio, Rosa e os demais alunos da classe.¹⁵

A professora Clara é formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Psicopedagogia e Metodologia de Ensino. Atua na área da educação há 20 anos, dos quais 15 anos na Escola X. Leciona português e história para a turma do 2º ciclo. Este ano é o primeiro ano dela como professora da Luana. Durante a entrevista quando indagada sobre sua formação inicial ou continuada, se foram dados subsídios para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, respondeu que não, mas que já participou de um fórum de debate sobre o tema.

¹⁵ Nomes fictícios.

A professora Dalva é formada em Biologia. Atua na área da educação há 30 anos, dos quais 14 na Escola X. Leciona matemática e geografia para a turma do 2º ciclo. Já foi professora da Luana no final do 1º ciclo. Disse não ter tido em sua formação inicial subsídios para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, mas que já participou de um curso de 40 h de Soroban oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A professora Rosa é formada em Pedagogia. É professora de apoio do CAP/BH - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, sendo ela também cega. Em consonância com o Decreto nº 6.949 / 09 que estabelece o emprego de professores com deficiência visual para o ensino do Braille e das técnicas e dos materiais pedagógicos para apoio às pessoas cegas. Rosa é professora de apoio da aluna Luana desde que esta foi matriculada na Escola X aos 06 anos. Este serviço de apoio será discutido mais adiante.

A aluna Luana é cega congênita. Crianças cegas congênitas apresentam, frequentemente, atrasos em seu desenvolvimento devido à falta de estímulos e conseqüentemente experiências, propiciando dificuldades na aquisição de conceitos e na construção do sistema de significação. Para estas crianças, é de suma importância estímulos adequados e uma intervenção mais especializada para que possam desenvolver suas potencialidades. Esta intervenção é necessária para que os atrasos no desenvolvimento destas crianças, advindos em decorrência da deficiência visual, sejam contornados facilitando sua integração e adaptação social.

Luana foi matriculada na Escola X em 2005, ao completar seis anos. Esta foi sua primeira experiência escolar. Antes de ingressar na escola não lhe foi ensinada as atividades de vida diária e de orientação e mobilidade, e não havia tido também acesso à preparação para a leitura e escrita em Braille. De acordo com a professora Rosa estas atividades começaram a ser desenvolvidas com a aluna em seu primeiro ano na escola. Segundo a escola e a professora de apoio, a mãe de Luana adotou uma postura bastante protetora em relação à filha, que é filha única, o que a tornou bastante dependente e insegura. No início, a aluna permanecia em uma carteira no canto da sala durante as aulas e no recreio ficava sozinha. Costumava reagir com gritos, beliscões e choro quando alguém a encostava.

O trabalho realizado com a aluna durante o 1º ciclo foi fundamental para seu desenvolvimento. Segundo a professora de apoio Rosa, a aluna aprendeu a ir sozinha a partes da escola cujo caminho havia treinado nas atividades de orientação

e mobilidade. No recreio aprendeu a brincar com os colegas de pega-pega, de roda e até mesmo de pular corda. A aluna passou a iniciar brincadeiras e conversas com crianças e adultos com segurança e tranquilidade. Seu vocabulário desenvolveu bastante. Conseguia contar acontecimentos vividos ou histórias com fatos de seu cotidiano. Porém apresentava ainda dificuldade em recontar histórias que exploravam a fantasia, o faz de conta. Aprendeu a ler, mesmo com alguma dificuldade, e a soletrar e escrever as palavras, apesar de apresentar ainda alguma dificuldade em escrever na máquina Perkins.

Apesar de todo o desenvolvimento durante este período, a aluna foi retida no final do primeiro ciclo pela professora Dalva por considerar que ela não havia atingido conhecimento suficiente para ir para o 2º ciclo. Como a nova turma já tinha um aluno com necessidades educacionais especiais matriculado, a escola transferiu Luana para o turno da manhã. Desta forma, Luana além de perder a turma que estava inserida desde que entrou na escola, teve também que mudar de turno, impossibilitando a interação com estes colegas dentro do espaço escolar.

A retenção de Luana demonstra que a escola apesar de dizer-se inclusiva, ainda está presa a uma visão tradicionalista de educação. Como ressalta Corrêa (2001) referindo-se ao fracasso escolar, na visão tradicionalista de educação, tanto o sucesso quanto o fracasso escolar estão ligados às questões de promoção, repetência e evasão. O que se avalia são as competências e habilidades que o aluno adquiriu no final do ciclo em função de normas ou padrões previamente estabelecidos.

Numa visão construtivista, citando Piaget, Corrêa (2001) salienta que o erro aparece como condição básica para a aprendizagem e que a aprendizagem é um processo dinâmico, dialético, complexo e multifatorial e não um processo estanque, parcial e linear como nas concepções de distúrbios, problemas e dificuldades. O não aprender é parte indissociável do processo de aprender. A autora ressalta também que a concepção construtivista da aprendizagem mostra-se como um instrumento adequado para a compreensão do aprender e do não aprender, pois essa teoria oferece possibilidades para compreender que o processo de aprendizagem do aluno ocorre na interação com o conhecimento, o professor e os colegas de sala.

O não aprender, como algo oposto ao aprender, não existe na perspectiva do aluno. Do seu ponto de vista ele está sempre aprendendo. (...)

O não aprender é um observável para o professor ou o sistema educacional quando avalia a aprendizagem de determinadas competências e habilidades do aluno em função de normas ou padrões estabelecidos. O aluno por sua vez está sempre aprendendo algo mesmo que não seja observado ou admitido pelo professor como algo válido. (CORRÊA, 2001, p.60)

A escola ao focalizar a dificuldade na aluna, desconsiderou seu crescimento pessoal, as boas respostas à nova situação social e escolar. Desconsiderou a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreceram o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem e desconsiderou também o efeito emocional da retenção para a aluna e sua família. Portanto, a escola e a professora ao reter a aluna, focalizando nesta a incapacidade do aprender, se isentaram da responsabilidade pela sua aprendizagem ou não aprendizagem, cabendo a outros profissionais a identificação das causas do “problema” de aprendizagem de Luana.

Será que o não aprender de Luana poderia estar na escola e nos professores despreparados para trabalhar com os variados ritmos, interesses, e estilos de aprendizagem que os alunos apresentam principalmente em se tratando de uma “escola inclusiva”?

6.2 Como o currículo prescrito é posto em prática pelos professores: o que revelam as práticas curriculares em sala de aula

Para compreender o contexto do currículo prescrito nas práticas curriculares cotidianas em sala de aula, ou seja, o trabalho da escola diante das diferenças no processo de ensino e aprendizagem, tornou-se necessário observar como o conhecimento escolar era distribuído e organizado pelas professoras regentes e as intervenções feitas por elas. Sendo assim, a sala de aula foi o espaço privilegiado para a análise por ser revelador da lógica que guia as práticas escolares diante das diferenças.

As observações em sala de aula foram realizadas numa média de três vezes por semana, somando quatro meses de observação. Durante a observação procurou-se identificar práticas de atendimento que levassem a aluna Luana a acompanhar as atividades regulares do currículo na sala de aula. Práticas que evidenciassem um trabalho calcado em estratégias diversificadas, respeitando o processo de aprendizagem de cada aluno.

Foi perceptível nas práticas curriculares do 2º ciclo a prevalência de atividades para o treino das habilidades básicas: ler, escrever e contar. Este foi o motivo pela escolha das aulas de português e matemática para o desenvolvimento das observações sistemáticas, pois na fase preliminar de observação, estas situações foram muito destacadas. Há um caderno inteiro de observações das aulas, porém não foi permitida a gravação destas durante a pesquisa. Após a leitura das informações registradas no caderno de campo, buscando selecionar os fatos mais relevantes para esta pesquisa, que abordassem a inclusão/exclusão, o currículo prescrito/real, foram selecionados alguns episódios observados durante as aulas de português e matemática que serão descritos e analisados neste capítulo. E para apresentar um panorama geral do processo de inclusão na escola investigada serão descritas e analisadas também uma aula de geografia, uma de história e uma aula de ciências, observadas durante a pesquisa.

Ao longo do trabalho de campo, no decorrer das aulas, observou-se que estas não começavam no horário previsto. Eram comuns atrasos de professores e alunos, tanto no primeiro horário que começava às 7 horas, quanto no horário após o recreio. Como os alunos que transitavam entre as salas, no horário após o recreio, o atraso ocorria devido à demora dos professores a abrirem as salas para que os alunos pudessem pegar o material e se dirigir a próxima aula.

Nas aulas do primeiro horário a rotina era a seguinte: após a professora abrir a sala e todos os alunos se sentarem em suas carteiras, a professora pedia para Luana buscar sua máquina de escrever Perkins na sala da coordenadora. Ao voltar para a sala, Luana dirigia-se a sua carteira e a professora entregava-lhe uma folha em branco para colocar na máquina de escrever. Isto tomava um tempo da aluna, desta forma ela acabava prejudicada quanto ao tempo para realizar as atividades em sala de aula. A máquina Perkins pertence ao CAP-BH (Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual). O aluno que não pode comprar uma máquina, o CAP a disponibiliza para ser usada durante as aulas, mas esta fica

sobre responsabilidade da escola. Assim, todos os dias a aluna no primeiro horário pega a máquina na sala da coordenadora e no último horário deve retornar com a máquina. A aluna só pode levá-la para casa com permissão da escola.

Algumas vezes Luana se perdia neste percurso da sala de aula à sala da coordenadora, o que enfatizava a importância das atividades de orientação e mobilidade realizadas com a professora de apoio, para auxiliá-la a se locomover com independência dentro do espaço escolar.

A professora Clara pede para Luana ir buscar a máquina na sala da coordenadora. Ao perceber que a aluna estava demorando a voltar, vai procurá-la. Encontra Luana parada no corredor chorando. Não conseguiu chegar até a sala da coordenadora. A professora a leva de volta à sala de aula para se acalmar e pede a outro aluno para buscar a máquina.

(Fonte: Caderno de campo)

Pôde-se observar também durante as aulas, uma postura bem tradicional das professoras, estas à frente apresentando e explicando o conteúdo e os alunos em fileiras escutando e anotando o que lhes era transmitido. A professora Clara apesar desta postura mais tradicional, mantinha uma relação mais afetiva com os alunos, pôde-se perceber uma sintonia entre eles, talvez por ser a professora referência da turma investigada, ou seja, a professora responsável pelos alunos daquela turma junto à escola. Já a professora Dalva primava pela capacidade de estabelecer a disciplina, buscando um ambiente propício ao aprendizado. Dalva era bastante energética, não permitia conversas que não fossem sobre a aula e, a qualquer sinal de distração de algum aluno, ela logo intervinha. Era muito rígida e por vezes, ríspida com os alunos. Durante algumas aulas de matemática quando Luana demorava a resolver algum cálculo ou demorava a registrar algo da aula na máquina Dalva dirigia-se a aluna: “*Vamos lá Luana, rapidão*”. E Luana respondia: “*Rapidão assim?*” Desta forma a professora cortava o processo de desenvolvimento da aluna, não respeitando o seu ritmo durante a aula. Reforçando a dificuldade da professora em lidar com o diferente no contexto da sala de aula, que se alicerça no homogêneo.

Em relação às práticas das professoras em sala de aula, retomando o currículo prescrito da Escola X, o Projeto Político Pedagógico indicava que os professores tinham autonomia para selecionar conteúdos a partir da necessidade dos alunos, priorizando sua formação crítica. Ao professor, caberia também a tarefa

de individualizar as situações de aprendizagem considerando as demandas e as individualidades de cada aluno, ou seja, caberia ao professor o papel de orientador na produção do conhecimento, através da utilização de diferentes metodologias e estratégias em relação àquilo que o aluno traz consigo. Mas, na aula, essa perspectiva não ficou evidente.

O que foi observado durante o trabalho de campo, foi que as práticas curriculares desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, em sua totalidade, ocorriam sob a forma de explanação do conteúdo, respostas a perguntas dos alunos e resolução e correção de exercícios.

A aula de português foi no primeiro horário. As aulas do turno da manhã começam às 7 horas, porém a aula começou às 7h15min.

A professora Clara entrega uma folha em branco para Luana colocar na máquina. Pede para a aluna escrever a data do dia.

A professora explica para a turma a atividade da aula: leitura do texto “Olívia Pirulito” do livro didático.

A professora faz uma primeira leitura do texto para a turma. Em seguida pede para que cada um lesse o texto do livro silenciosamente, pois alguns alunos seriam escolhidos para ler para ela.

Como Luana não tem o livro didático transcrito em Braille, enquanto os alunos estão lendo, Clara senta-se junto a Luana e lê o texto para ela.

A professora espera os alunos terminarem a leitura, enquanto isto Luana fica com o rosto encostado na máquina de escrever.

A professora escolhe alguns alunos para lerem para ela em sua mesa. Enquanto os alunos escolhidos lêem, os outros ficam conversando.

A colega ao lado volta a ler o texto para Luana, por iniciativa própria, a professora não havia pedido para ler.

A professora lê novamente o texto para a turma.

Após a leitura do texto a professora pede para os alunos fazerem os exercícios do livro sobre o texto lido.

A professora Clara pede a aluna ao lado para ajudar Luana a resolver os exercícios. Mas na verdade a colega apenas lê os exercícios para Luana.

A professora corrige rapidamente os exercícios, pois a aula está terminando.

(Fonte: Caderno de campo)

A aula de matemática começa com 20 minutos de atraso. A aula foi correção do ‘para casa’ do dia anterior. A correção foi toda no quadro. A professora pede a Luana apenas que prestasse atenção à correção dos exercícios.

Enquanto isto Luana fica com o rosto abaixado encostado na máquina. Termina a aula.

(Fonte: Caderno de campo)

Durante as aulas, era possível identificar o conteúdo sendo desenvolvido, mas ficava evidente que as professoras não tinham um plano de aula sistemático e escrito e as propostas metodológicas não se diversificavam muito. O esquema da aula iniciava-se com a explicação do conteúdo ou com alguma leitura do livro didático, seguido por exercícios e finalizava-se a aula com a correção destes exercícios. O livro didático era o guia das aulas.

As aulas de Português

Nas observações às aulas de português, em geral, pôde-se constatar que estas se desenvolviam da seguinte forma: na primeira parte da aula, a leitura de algum texto. Primeiro uma leitura individual e silenciosa do texto pelos alunos, em seguida a professora escolhia alguns alunos para lerem o texto para a turma, e depois a professora fazia uma última leitura para fixação do texto. Após a leitura, na segunda parte da aula, os alunos faziam os exercícios do livro didático ou de alguma folha de exercícios sobre o texto. E finalizava-se a aula com a correção dos exercícios.

**A professora Clara entrega uma folha para Luana colocar na máquina. Pede para escrever a data do dia.
Atividade da aula: leitura do texto “Irmão do meio” do livro didático.
Pede a Luana para escrever o nome do texto. Pergunta se colocou o sinal que indica letra maiúscula no começo da frase.
Como Luana não tem o livro didático em Braille, Clara senta-se ao seu lado para ler o texto para ela.
Após leitura individual do texto pelos alunos, a professora pede para fazerem os exercícios do livro sobre o texto.
Enquanto a turma faz os exercícios, Clara se senta junto à Luana para ajudá-la com os exercícios. Lê a pergunta e ajuda com a resposta.
Pede para a aluna digitar a resposta na máquina.
Enquanto a aluna digitava a professora a perguntava como se soletra algumas das palavras que Luana estava digitando.
Corrige os exercícios com a turma.
Ao final da aula a professora passa o ‘para casa’ para a turma. E para Luana, a professora escreve a caneta o ‘para casa’ na folha que estava na máquina.**

(Fonte: Caderno de campo)

No decorrer das aulas, enquanto os alunos liam o texto silenciosamente, a professora Clara, na maioria das vezes, sentava-se ao lado de Luana e fazia uma leitura do texto para ela, ou então pedia para o colega ao lado para ler em voz alta

para que a aluna acompanhasse a leitura. Durante a leitura do texto pelos alunos escolhidos pela professora, a leitura era bem difícil de ser compreendida, porém os alunos seguiam a leitura através do texto, mas como Luana não tinha o texto em Braille, ela não tinha a chance de ler e também não conseguia acompanhar a leitura com a turma. Voltava a acompanhar a leitura quando a professora lia pela última vez o texto para toda a turma.

Na segunda parte da aula eram feitos os exercícios do livro, que em sua maioria eram interpretação de texto. A professora Clara sentava-se novamente ao lado de Luana para ajudá-la a fazer os exercícios enquanto os alunos faziam-no individualmente. Porém, muitas vezes a professora era interrompida por alunos com dúvidas no exercício. Quando ela não podia sentar-se com Luana e ler o texto e os exercícios, pedia para o aluno que se sentava em dupla com a aluna que fizesse os exercícios com ela.

Quando a professora estava com menos tempo para fazer o exercício com a aluna, outra estratégia adotada por ela era a aluna responder as questões de forma oral, porém, desta maneira, acabavam não sendo registradas as respostas no papel, não treinando, assim, a escrita.

Pôde-se observar durante as aulas, que a aluna encontrava-se em uma posição de dependência em relação ao outro. Ela não podia realizar a leitura e nem as atividades sozinha em sala de aula, pois não tinha o material em Braille, no caso das aulas de português, o livro didático. Nas atividades que eram para ser feitas em casa, a aluna dependia também da família, pois a professora ao passar o 'para casa' escrevia-o a caneta na folha de Luana, sabendo que a aluna era cega e não poderia, desta forma, ler o que ela havia escrito.

A participação nas práticas sociais requer dos sujeitos que estes dominem as quatro grandes habilidades lingüísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Para a inclusão educacional dos alunos com deficiência visual, para a construção de seus conhecimentos, o Sistema Braille constitui-se como uma ferramenta indispensável. É de fundamental importância que seja propiciado ao aluno cego o domínio desta ferramenta através de intervenções e práticas de ensino que facilitem a aquisição da língua escrita em Braille, pois, o acesso à leitura e à escrita dar-se-á pelo Sistema Braille. Há que se garantir, assim, o ensino da leitura e da escrita em Braille a estes alunos, e estas habilidades devem gradativamente tornar-se mais rápidas. À medida que o aluno avance em sua escolaridade, é importante que ele passe a utilizar a

leitura como instrumento de aprendizagem e que leia e escreva com compreensão e com mais rapidez. (NICOLAIEWSKY e CORREA, 2008)

Porém o que se observou durante as aulas de português, foi uma aula que requeria da aluna a habilidade de ouvir. Luana precisava assimilar todo o texto quando lido para ela, pois, para fazer os exercícios, ela não poderia consultá-lo como os outros alunos, pois não tinha material transcrito em Braille. Os exercícios eram feitos na maioria das vezes com a ajuda da professora, mas por causa do horário da aula, esta, muitas vezes, não podia esperar a aluna responder, pois precisava corrigir os exercícios com a turma antes que acabasse o horário da aula. Desta forma, a resolução dos exercícios tornava-se registrar as respostas dadas pela professora. O registro era feito na máquina Perkins, assim, era em Braille, se a aluna tivesse escrito algo errado, ficava errado, pois não era corrigido pela professora que não conhecia o Sistema Braille. Durante as aulas a aluna também não praticava a leitura, pois não tinha material de leitura em Braille para ela. E poucas vezes participava da aula, pois a participação dos alunos acontecia durante a leitura dos textos ou durante a correção dos exercícios.

As aulas de Matemática

As aulas de matemática observadas durante o trabalho de campo, em geral, envolviam a exposição dos conteúdos no quadro, que implicavam na necessidade de memorização por parte dos alunos, sem muita relação com o seu cotidiano e sem desafios para investigação. O conteúdo ministrado seguia a sequência e o conteúdo do livro didático. Os recursos didáticos nas aulas observadas foram exclusivamente o quadro negro, o livro didático e as folhas de exercício. O conteúdo era introduzido, escrito e explicado pela professora utilizando-se o quadro, em seguida eram aplicados os exercícios de fixação e durante a correção destes, esclareciam-se as dúvidas.

Apesar da professora Dalva ressaltar a importância de sua disciplina no desenvolvimento do raciocínio lógico, as aulas de matemática concentraram-se na resolução de exercícios, que durante as observações foram as tabelas de multiplicação e divisão, o que estimulava apenas a memorização de conteúdos. O conhecimento apresentado seguia uma ordenação dos conteúdos de acordo com o livro didático. Os conteúdos das aulas de matemática eram trabalhados em sala de

aula enfatizando-se os procedimentos de resolução das operações matemáticas, ou seja, a aplicação de saberes formalizados e o emprego correto dos métodos para se obter o resultado válido, mediante repetições através dos exercícios de fixação. A formalidade do conteúdo e dos exercícios resolvidos pelos alunos fazia com que a preocupação destes voltasse-se apenas em operar aquele conhecimento em busca do resultado correto, ou seja, um conhecimento mecânico, independente da função daquela operação.

Numa aula tão segmentada e ordenada, individualizar as situações de aprendizagem, considerando as individualidades de cada aluno, suas necessidades e seus ritmos, torna-se um obstáculo para o professor que adota um modelo curricular homogêneo. Porém, em algumas aulas de matemática a professora Dalva buscou utilizar recursos didáticos adaptados para atender à aluna Luana. Com isso, a professora procurou uma forma de atender ao que o currículo propunha, ou seja, uma proposta de trabalho que atendesse às necessidades da aluna.

A professora Dalva escreve no quadro o exercício para a turma resolver.

Formar os conjuntos: 2×1 ; 2×2 ; 2×3 ; 2×4 ; 2×5 ; 2×6 ; 2×7 ; 2×8 ; 2×9 ; 2×10 .

A professora explica para a turma como deveria ser resolvido o exercício. Enquanto os alunos fazem o exercício, Dalva senta-se ao lado de Luana para ajudá-la.

Para esta aula, a professora trouxe um material adaptado para ajudar a aluna a compreender os conjuntos. Dalva utilizou duas garrafas de plástico de refrigerante cortadas e palitos de picolé.

Primeiro ajuda a aluna a formar o conjunto da primeira operação: 2×1 . Pede para a aluna colocar um palito dentro de cada garrafa. Formando-se, assim, dois conjuntos com um elemento em cada. Fala para Luana registrar na máquina: $2 \times 1 = 2$.

Explica para Luana que ela deveria, primeiro, formar os conjuntos utilizando o material, e depois, registrar o resultado na máquina. E pede ao colega ao lado, que havia terminado o exercício, para continuar ajudando Luana enquanto ela corrige o exercício com a turma.

Terminada a correção, Dalva escreve no quadro o 'para casa' para os alunos copiarem. Porém não dita para que Luana pudesse copiar. Pede que a aluna retire a folha que estava na máquina e escreve o 'para casa' na folha a caneta.

(Fonte: Caderno de campo)

A utilização de recursos materiais no ensino de matemática a alunos com deficiência visual é de fundamental importância, pois permite que a aprendizagem se processe através da descoberta por meio de erros e acertos, tornando o aluno um agente ativo deste processo. O ensino de matemática calcado apenas em

exposições teóricas sem experiências concretas com os recursos didáticos adequados, que é desejável mesmo para os alunos que enxergam, desencadeará no aluno com deficiência visual uma atitude desfavorável à assimilação e à compreensão do conteúdo.

A aluna Luana (10 anos) ainda encontrava-se numa fase em que necessitava dos objetos concretos para processar o que estava sendo ensinado e, que, segundo Piaget (2003), é o pensar concreto próprio à segunda infância (entre 7-11 anos) ¹⁶. Nesta fase as operações da inteligência infantil são, unicamente, concretas, isto é, só se referem à própria realidade, em particular, aos objetos tangíveis, susceptíveis de serem manipulados e submetidos à experiência efetiva.

Ao manipular estes objetos concretos o aluno com deficiência visual descobre e elabora os conceitos matemáticos indispensáveis na preparação para as operações matemáticas. Na medida em que consiga abstrair, não mais precisará dos objetos concretos. Recomenda-se que vencida a fase de concretização das operações de cálculo, deva-se aprender a técnica de cada operação no Soroban.

Em algumas aulas de matemática a professora Dalva desenvolveu atividades diferenciadas para atender à aluna Luana. Nestas, a professora propunha atividades de acordo com o seu conhecimento matemático, objetivando uma atenção à aluna que apresentava mais dificuldade. Nesta situação, a professora buscou desenvolver uma proposta de trabalho diversificada.

¹⁶ Para Piaget (2003) o desenvolvimento mental começa quando nascemos e termina na idade adulta, compreendendo seis estágios ou períodos do desenvolvimento. **1º. Estágio** dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. **2º. Estágio** dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. **3º. Estágio** da inteligência sensório-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período de lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). **4º. Estágio** da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da "primeira infância"). **5º. Estágio** das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos, ou "segunda infância"). **6º. Estágio** das operações intelectuais abstratas da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência).

A professora de matemática escreve no quadro a atividade da aula.

Faça com atenção:

Multiplicações: 214×16 ; 115×23 ; 416×15 ; 345×13 ;

Divisões: $648/2$; $213/3$; $426/6$; $324/4$.

Enquanto os alunos resolvem os exercícios, a professora Dalva senta-se com Luana e pede para que ela pegue o Soroban.

Dita a operação: $60 + 11$. Pede para Luana resolver usando o Soroban. Luana resolve no Soroban e responde 71.

Dita a segunda: $60 + 20$. Luana resolve e responde 80.

Dita a terceira: $80 + 10$. Luana resolve e responde 90.

A professora escreve mais algumas operações no quadro e pede ao colega ao lado para continuar a ditar para Luana. Luana resolve ainda as seguintes operações: $80+16$; $123 + 11$.

A professora Dalva corrige os exercícios no quadro com os alunos. Pede para Luana registrar no Soroban apenas os resultados das operações feitas no quadro.

No final da aula a professora escreve no quadro o 'para casa'. Efetuar: 415×16 ; 212×13 ; 415×15 ; 636×16 ; $427/7$; $497/7$; $357/7$; $147/7$. Escreve este mesmo 'para casa' em uma folha e entrega para Luana.

(Fonte: Caderno de campo)

Pôde-se observar durante as aulas, a dependência da aluna em relação à professora e aos colegas. Ela não podia resolver os exercícios sozinha em sala de aula, não só pela falta de material em Braille, no caso das aulas de matemática, a aluna ainda estava numa fase em que precisava dos objetos concretos e de um auxílio mais sistemático por parte da professora para vencer esta fase de concretização. Apesar da professora em algumas aulas utilizar materiais adaptados e desenvolver atividades diferenciadas para atender às necessidades de Luana, ao passar o 'para casa' da aula, além de escrevê-lo a tinta, sabendo que a aluna era cega e não poderia, portanto, ler o que ela havia escrito, o 'para casa' era o mesmo para a turma toda, se a aluna não conseguia resolver estes exercícios em sala com a professora, deveria resolvê-los em casa?

Além disto, estas atividades diferenciadas pareciam uma maneira de inserir a Luana no cotidiano da sala, para que ela não ficasse tão ociosa, pois envolvia desenvolver atividades de acordo com os conhecimentos da aluna. Porém, quando a professora tentava avançar e a aluna não conseguia acompanhar sua explicação, era comum a professora Dalva perguntar à Luana se a professora de apoio Rosa já havia lhe ensinado aquele conteúdo. Geralmente completava dizendo que ia pedir a Rosa que lhe ensinasse aquela matéria, ou seja, delegava a função de ensinar à professora de apoio. Em muitas aulas de matemática observadas, Luana ficava

ociosa, por não conseguir acompanhar o que estava sendo ensinado para a turma. Nestas aulas a professora pedia a aluna apenas para registrar no Soroban os resultados das contas resolvidas pelos alunos.

As aulas com a Professora de Apoio

As aulas com a professora de apoio constituem-se como um atendimento educacional especializado realizado por professores capacitados na área da deficiência visual. Vinculado ao CAP - *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual*, o **Serviço de Apoio Pedagógico** integra equipamentos, tecnologias e profissionais capacitados, e sua finalidade é a suplementação didática e pedagógica, orientação à comunidade escolar e o atendimento aos alunos com deficiência visual matriculados na escola de ensino regular. Este serviço responsabiliza-se pelas adaptações de materiais com a finalidade de complementação curricular e pela transcrição de provas e outros materiais a serem utilizados pelas professoras regentes em sala de aula.

Durante a observação às aulas de apoio com a professora Rosa, realizadas no turno da tarde duas vezes por semana, pôde-se evidenciar a complexidade do trabalho complementar a ser desenvolvido com os alunos com deficiência visual. Nestes encontros semanais com a aluna que duravam aproximadamente quatro horas, Rosa desenvolvia, concomitantemente, as atividades de vida diária, as atividades de orientação e mobilidade, a prática de leitura e escrita em Braille e a aprendizagem do Soroban.

Nas atividades de vida diária (AVD) foram observadas inúmeras atividades realizadas com a aluna. Estas tinham como objetivo proporcionar-lhe uma vida independente. É importante que a criança com deficiência visual consiga dominar os vários ambientes de que faz parte, assim é necessário que saiba localizar os diversos objetos existentes em cada ambiente, identificá-los e estabelecer as relações existentes entre estes e sua finalidade nas atividades do dia a dia. As AVDs visam o desenvolvimento pessoal e social das crianças com deficiência visual através de atividades educativas funcionais promovendo seu bem estar na escola, em casa e na comunidade. (SEESP/MEC, 2005)

Como Luana só iniciou este trabalho ao ingressar na escola aos 06 anos, a professora Rosa precisou desenvolver um programa a partir do nível de experiência

da aluna, buscando envolver também a família, pois grande parte destas atividades é executada em casa. Foram desenvolvidas atividades na área da alimentação, higiene, vestuário, segurança e atividades domésticas. Alguns exemplos de atividades de AVD realizadas com a aluna durante as observações:

- Servir-se de líquidos contidos em garrafa ou jarra;
- Colocar líquido num recipiente;
- Alimentar-se com garfo e faca;
- Manejar diversos tipos de botões;
- Amarrar o cadarço do tênis;
- Colocar a mochila nas costas;
- Arrumar o fichário por disciplinas;
- Usar o computador;
- Cortar usando a tesoura;
- Introduzir chave na fechadura;
- Colocar o lixo na cesta;
- Descascar frutas;
- Subir e descer escadas;
- Entre outras várias atividades.

O processo conjunto de orientação e mobilidade (OM) permite que o aluno com deficiência visual adquira a capacidade de locomover-se e de orientar-se nos diversos espaços, tais como a escola, a casa, o bairro e a comunidade. Ao dominar estes espaços e sentir-se inserido neles, o aluno adquire confiança em si e domínio pessoal, condições estas, favoráveis a sua integração social.

O programa de OM por ser muito complexo requer um tempo maior para que o aluno com deficiência visual se sinta realmente seguro e capaz de se locomover de forma independente. É preciso um planejamento das atividades a ser trabalhadas durante o desenvolvimento do programa, para que o aluno consiga:

- Conhecer, sentir, perceber e se relacionar efetiva e eficientemente com o seu próprio corpo;
- Perceber e se relacionar efetiva e eficientemente com o espaço, assim, como os objetos, sons e odores significativos do ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes e domínio do próprio corpo;
- Utilizar adequadamente as técnicas com o guia vidente;
- Empregar com segurança e eficiência as técnicas de auto proteção;
- Empregar adequadamente e com eficiência as técnicas com bengala longa;
- Locomover-se com segurança, eficiência e adequação por áreas internas e externas, com características diversas, assim como utilizar os meios de transportes.

(SEESP/MEC, 2005)

As atividades trabalhadas com a aluna Luana durante as aulas de apoio com a professora Rosa estavam ainda desenvolvendo atividades para que ela conhecesse e se relacionasse efetiva e eficientemente com o seu próprio corpo. E buscavam também auxiliar na locomoção segura e eficiente nas áreas internas da escola, trabalhando com a aluna para que ela reconhecesse os espaços da escola.

Porém, uma grande parte do tempo a professora de apoio desempenhava a função de professora de reforço. Nas atividades para o domínio do Sistema Braille e do Soroban, a professora Rosa buscava vincular este trabalho aos conteúdos ministrados pelas professoras regentes, buscando nos registros da aluna em sala de aula, os conteúdos que estavam sendo trabalhos pela turma. O livro didático, os textos e as folhas de exercício não podiam ser trabalhos por ela, pois não estavam transcritos em Braille, e como foi dito anteriormente, assim como a aluna Luana a professora Rosa também é cega. Desta forma, a professora de apoio desenvolvia algumas atividades de reforço com Luana baseando-se nos poucos e às vezes confusos registros da aluna feitos durante as aulas ministradas pelas professoras regentes.

Assim, Rosa conciliava o ensino do Soroban ao conteúdo das aulas de matemática da professora Dalva, introduzindo as operações matemáticas com o uso do Soroban. Apoiando-se também em outros recursos materiais, como o material

dourado¹⁷, ou mesmo balas e brinquedos, procurava desenvolver a compreensão do processo das operações matemáticas e da resolução dos cálculos, através de objetos concretos do dia a dia da aluna.

Nas atividades para domínio do Sistema Braille, a professora Rosa buscava frases ou palavras escritas pela aluna nos registros feitos em sala de aula. Assim, trabalhava com a reescrita direcionada destes registros, apontando incorreções na escrita da aluna, feitas com o uso da máquina Perkins.

**_ Quaisão ospomtos cardeaise
Norte,su,lestih o este,
_ amde o sounasce
noleste.**

**Ana e Pedro estão brincando de . cada um trouxe uma q
que auintidade .Ana truse 13 bolas
e Pedro trouxe 8 bolas . juntando
Ana Pedro, o total ção número
Pal ok inpa**

(Fonte: Análise dos registros da aluna cedidos pela professora Rosa)

Para que Luana treinasse também a leitura, a professora Rosa trazia do CAP-BH diversos livros de histórias infantis em Braille para que ela pudesse ler durante as aulas de apoio, e que eram emprestados à aluna para que treinasse a leitura em casa. Estes livros normalmente apresentam o texto à tinta e o texto em Braille juntos, assim os pais de Luana poderiam ajudá-la durante a leitura.

A natureza do serviço de apoio é oferecer serviços especiais, não disponíveis no programa educacional comum, pois, não se pode esperar que educadores comuns supram completamente as necessidades especiais das crianças com deficiência visual. Porém, a escolarização deste aluno é função da escola, mais especificamente do professor, e não se pode relegar ao serviço de apoio uma tarefa que é da escola.

¹⁷ O material dourado destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais (ou seja, os algoritmos). No ensino tradicional, as crianças acabam “dominando” os algoritmos a partir de treinos cansativos, mas sem conseguirem compreender o que fazem. Com o material dourado as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado mais agradável.

Nas escolas inclusivas cabe ao professor tornar transmissíveis os saberes aos alunos que se pretende ensinar, reorganizando seu trabalho e reestruturando o conhecimento, visando torná-lo acessível. De acordo com Sacristán (2000), o planejamento curricular é uma das etapas mais importantes, pois os aspectos pedagógicos adquirem forma e ficam preparados para sua implantação na prática. O plano curricular tem o papel de dar forma à prática do ensino, bem como às características e expressões que este adota: os objetivos esperados, a probabilidade de alcançá-los, a economia de tempo e esforço, a facilidade na comunicação com os alunos em sala, a coordenação das atividades em sala e a redução do estresse em sala de aula pelo professor, uma vez que as atividades já foram previamente pensadas e desenvolvidas no planejamento da aula.

O planejamento é a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem e moldam.

O planejamento é feito pelo político que o prescreve, pelo fabricante de livros-texto, pelo centro que realiza um plano ou pelo professor que define uma programação. Tudo isso supõe decisões acumuladas que dão forma à prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 281)

Planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino.

Planejar a prática é algo mais amplo que atender os objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este.

(SACRISTAN, 2000, p. 282)

Porém, as professoras, durante as aulas observadas, muitas vezes apresentavam-se como transmissoras dos conteúdos curriculares e não como condutoras do processo de aprendizagem, incumbidas de procurar soluções que levassem em consideração as necessidades de seus alunos. De acordo com os dados recolhidos durante as observações em sala de aula pôde-se perceber que as atividades eram desenvolvidas para o coletivo, não respeitando as diferenças presentes na sala de aula. As práticas curriculares evidenciaram um ensino homogeneizador e uniforme, a organização do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula apresentava-se fracionado em disciplinas acadêmicas e os conteúdos

trabalhados não emergiam de situações reais que estariam envolvidos os alunos, ou seja, em sua maioria, encontravam-se desvinculados das experiências dos alunos e de seus saberes. As professoras, tanto de matemática quanto de português, trabalhavam com conteúdos predefinidos para estas disciplinas e tendo como referência o livro didático. As aulas eram desenvolvidas sem muita diversificação das estratégias didáticas. Cumpria-se a matéria do livro.

Uma leitura possível das práticas em sala de aula desenvolvidas pelas professoras Clara e Dalva é que elas tentavam se envolver com a aprendizagem da Luana, porém, pôde-se observar um equívoco em suas práticas quanto ao desenvolvimento de um trabalho individualizado, respeitando as necessidades educacionais da aluna.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho em sala de aula com Luana?

Professora Clara: “Tento trabalhar as mesmas atividades da turma, porém a aluna necessita de um atendimento individual, que muitas vezes fica dificultado pela demanda da turma, que apresenta também outras dificuldades.”

Professora Dalva: “É muito difícil trabalhar com a Luana porque a gente não tem ajuda de ninguém. A gente não consegue atendê-la o tempo inteiro, se ela estivesse caminhando com a turma seria mais fácil. As adaptações que a gente desenvolve são feitas muito por intuição por não ter orientação.”

Para as professoras, o trabalho individualizado, na verdade, consistia em ir à mesa da aluna, ler os textos e ajudar a fazer os exercícios. Porém, as atividades continuavam voltadas para o coletivo, ou seja, para os alunos capazes de caminhar com autonomia. Nesta lógica, os alunos com dificuldades eram apontados como problema, pois exigiam uma atenção maior que os outros alunos. Em vários momentos durante conversas em campo com as professoras regentes, estas cogitaram que Luana deveria, neste primeiro momento de escolarização, estar matriculada numa escola especial e não na escola regular.

Pôde-se observar durante as aulas, práticas pedagógicas que não respeitavam o ritmo e as necessidades individuais de Luana em sala de aula.

Aula de Português: produção de texto.

A professora distribui para a turma uma folha de exercício (não tinha em Braille para Luana) com o seguinte texto:

“Esta é uma bruxa muito desastrada. Só faz bruxarias esquisitas como: sair poeira das torneiras e chover canivetes. Invente um nome para ela e escreva um texto contando três bruxarias bem esquisitas.”

A professora entrega uma folha em branco para Luana colocar na máquina. Pede pra escrever a data do dia. E na linha de baixo escrever: produção de texto.

Professora: Luana inventa um nome para a bruxa.

Luana: nome? Pra bruxa?

Professora: vamos lá Luana inventa um nome para a bruxa. Se não, não vai dar tempo.

Luana: (em silêncio).

Professora: pensou?

Luana: pensei.

Professora: então qual é o nome?

Luana: (em silêncio).

Professora sai para dar visto no ‘para casa’ dos alunos.

Luana: pode vir professora, já pensei.

Professora: já vai, espera só um pouquinho.

Luana: vem professora quero falar com você.

Professora: só um minuto.

Luana: vem professora.

Professora: espera Luana.

Luana: vem professora, já tenho um nome. Bruxa Keka.

Professora: como você vai começar a história? É para dar três exemplos de bruxaria.

Luana repete os exemplos do texto.

Professora: é pra dar outros três exemplos, não estes dois. Pensa aí que depois eu volto.

Luana: professora já pensei.

Professora: Luana espera aí um pouquinho.

Professora: fala.

Luana: não consigo falar de cabeça. Não lembro mais.

Termina a aula. A Professora pede para Luana tirar a folha da máquina e a grampeia junto à cópia a tinta da folha de exercício.

(Fonte: Caderno de campo)

As diferenças aparecem como um fator dificultador para as práticas desenvolvidas em sala de aula, pois exigiam das professoras tempo para dar atenção individualizada. O que acarretava, na maioria das vezes, em um atendimento superficial, que não atendiam às particularidades da aluna. Constatou-se que as professoras buscavam terminar aquilo que haviam proposto para a aula naquele horário. Assim, o ritmo das aulas e conseqüentemente, o ritmo dos alunos, eram ditados pelo horário das aulas, terminado, finalizava-se aquela atividade, ou seja, aulas cuja referência era o aluno padrão.

No processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos é fundamental a utilização dos recursos didáticos que explorem os sentidos remanescentes. Desta

forma, para proporcionar um ambiente educativo ajustado às necessidades educacionais destes alunos é necessário dispor dos recursos didáticos especializados, pois, é através do manuseio destes que o aluno construirá o conhecimento, os conceitos e as representações da realidade.

Em relação aos recursos didáticos, os mais usados tanto nas aulas de português quanto nas aulas de matemática, foram o quadro negro, o livro didático e as folhas de exercício. As professoras regentes não repassavam à professora de apoio as folhas de exercícios para serem transcritas em Braille pelo CAP-BH, para que Luana pudesse ter autonomia para resolvê-las durante as aulas. E o livro didático, tão usado nas aulas, não havia para a aluna no Sistema Braille. Normalmente escolhido pelas professoras, durante o ano anterior, não era repassado com antecedência para ser transcrito para o Braille pelo serviço de apoio. Luana estuda na Escola X desde 2005, durante todo este tempo não foi possível achar uma solução para a questão do livro didático. Como um aluno cego pode acompanhar as aulas se não tem disponível o material de leitura em Braille?

Ainda em relação aos recursos didáticos, serão descritas a seguir uma aula de geografia com a professora Dalva e uma aula de história com a professora Clara, visando ilustrar como poderiam ser trabalhados nestas aulas os recursos específicos para as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual.

Aula de Geografia – Professora Dalva

Tema da aula: regionais de Belo Horizonte.

Os alunos se dirigem à sala da professora Dalva para a aula de geografia. Ao chegarem lá a professora os avisa que a aula será no laboratório de informática. Os alunos deixam o material na sala e vão para o laboratório.

Nas aulas na sala de informática, além da professora regente, os alunos são também acompanhados por um professor responsável pelo laboratório.

Os alunos são divididos em duplas, cada dupla em um computador.

O professor de informática escreve no quadro os sites da internet a serem pesquisados pelos alunos:

- www.suapesquisa.com/mapas
- www.pt.wikipedia.org/wiki/Regionais_de_Belo_Horizonte

Para a aluna Luana a professora Dalva havia confeccionado um mapa das regionais de Belo Horizonte feito com barbante. Porém, apenas passa o dedo da aluna rapidamente pelo mapa sem muita explicação. Deixa o mapa com a aluna e vai ajudar os outros alunos.

Os alunos demonstraram bastante dificuldade ao trabalhar com o computador, muitos não sabiam como acessar a internet. Assim, a atenção de ambos os professores voltou-se para estes alunos.

Os computadores do laboratório de informática não possuem sintetizador de voz para que Luana pudesse também seguir a aula pelo computador. Assim, enquanto os professores davam assistência aos alunos, a aluna ficou o resto da aula balançando e rodando na cadeira.

(Fonte: Caderno de campo)

Nesta aula a professora mostrou estar atenta às necessidades de Luana ao ter confeccionado um mapa, feito de barbante, das regionais de Belo Horizonte para que a aluna pudesse visualizar o que os outros colegas estavam seguindo pelo computador. Porém, o recurso usado na aula pela turma foi o computador. O mapa seria muito útil para complementar a aula, apesar de não ter sido realmente explorado pela professora Dalva. Luana poderia ter acompanhado a aula pelo computador e usado o mapa como um recurso complementar para a visualização das regionais de Belo Horizonte. Mas os computadores não estavam equipados com os programas para acesso através de sintetizadores de voz e o professor de informática precisaria também conhecê-los para trabalhar com a aluna.

A informática, como instrumento de apoio pedagógico, tem se mostrado, uma ferramenta indispensável. Para disponibilizar este recurso didático aos alunos com deficiência visual, na informática adaptada, existem programas (softwares) que viabilizam este acesso. Estes programas permitem: ampliar a tela, para pessoas com baixa visão, ler a tela, para pessoas cegas e digitalizar textos para transformar textos em som. Permite ao usuário cego ou de baixa visão ampliar o texto ou imagem, fazer marcação de textos, inserir comentários e selecionar partes de um texto para posterior estudo. Os programas ampliadores de tela não se limitam a aumentar o tamanho de fontes, também estabelecem contrastes, alinham colunas, formatam a melhor forma de visualização, sem modificar o documento original. Já os programas leitores de tela falam o que aparece na janela ativava.

Alguns programas disponíveis para os alunos cegos:

- **Dosvox** é um leitor de tela com ambiente próprio, comandos e aplicativos específicos. Preparado para rodar no sistema operacional Windows. Por ser de fácil manuseio, ele é o programa ideal para a pessoa cega que nunca tenha tido contato com a informática.

- **Virtual Vision** é um leitor de tela, preparado para rodar no sistema operacional Windows, com comandos próprios e que atua no Office. Com ele, o aluno cego pode atuar nos programas do Office e inclusive na internet.
- **Jaws** é o leitor de telas mais usado no Brasil. É também o mais eficiente. É possível formatar textos, com os recursos do Word, criar, preencher e modificar planilhas eletrônicas, navegar na internet, trabalhar em bancos de dados e criar páginas na internet.
- **Openbook** é um programa digitalizador de texto. Permite à pessoa cega organizar sua biblioteca, seus documentos e tudo mais que necessite. Ele é leitor de tela, ampliador de tela, digitalizador de textos e permite ler um livro com a configuração mais adequada ao usuário.

Aula de História – Professora Clara

A professora explica a atividade da aula. Ler o texto “A Lenda das Esmeraldas”¹⁸ do livro didático e fazer uma história em quadrinhos sobre o texto lido.

A professora fala para os alunos lerem o texto em silêncio. Pede a colega ao lado de Luana para ler o texto em voz alta para que ela pudesse acompanhar a leitura. Após a leitura a professora faz uma última leitura do texto para a turma. E avisa que as histórias em quadrinho feitas pelos alunos serão fixadas no mural da sala.

Distribui as folhas para os alunos desenharem. Entrega uma folha em branco para Luana colocar na máquina e pede para a aluna escrever o título da história.

Uma professora chama a professora Clara e esta sai para conversar com ela. Enquanto isto Luana fica mexendo na máquina de escrever.

A professora Clara retorna. Pede a Luana para retirar a folha da máquina. Luana pergunta: “vou fazer o que com a folha?”

A professora responde: “desenhar a história que você ouviu do texto”.

A professora pega alguns gizes de cera e entrega para Luana.

Luana fica bastante empolgada. Para cada parte do desenho a aluna pegava um giz de cera diferente e perguntava a professora qual era a cor. Ao fazer o desenho a professora perguntava o que a aluna havia desenhado usando aquela cor.

¹⁸ Uiara é uma sereia que mora na lagoa Vupabuçu e que seduz os guerreiros indígenas com seu canto. Os guerreiros, atraídos por seu cântico, chegavam à margem da lagoa e eram puxados para o fundo, de onde nunca mais voltavam. Os índios mapaxós, pediram ao Deus da guerra (Macaxera) que salvasse seus jovens guerreiros. Assim, o Deus Macaxera fez a Uiara dormir e ordenou aos mapaxós que vigiassem o seu sono e a sua vida. E avisou que a vida de Uiara estava em seus cabelos, um fio a menos, era um dia a menos de vida para Uiara, e se ela morresse uma desgraça aconteceria.

A aluna faz dois desenhos.

O primeiro desenho representa a Uiara na lagoa: o amarelo é a lagoa, o vermelho é a Uiara e o preto é o cabelo da Uiara.

O segundo desenho é a Uiara e o guerreiro: o verde é a lagoa, o azul escuro é a Uiara dormindo e o azul claro é o guerreiro.

(Fonte: Caderno de campo)



Figura 1: desenho da Uiara na lagoa.

Figura 2: desenho da Uiara dormindo na lagoa e do guerreiro.

De acordo com Duarte e Piekas (2009) as crianças desenhavam desde muito cedo (a partir dos 02 anos e 06 meses de idade) por imitação ao ato de escrever do adulto. Desenhando, elas vão narrando seu aprendizado sobre as coisas: os objetos que conhecem, as paisagens e as cenas que vivenciaram. Depois, mesmo adultas, continuam usando o desenho para representar desejos, construir mapas de endereços, organizar o pensamento com diagramas e esquemas. A criança cega congênita não desenha naturalmente por imitação. Ela não pode imitar o que não vê. Mas, geralmente ela também não é ensinada a desenhar. Deste modo ela cresce sem qualquer contato com as imagens visuais, ainda que elas necessariamente surjam como referências indispensáveis em alguns conteúdos do currículo escolar. A relação da criança cega com os objetos e o seu desenho começa pelo estímulo à percepção tátil, pelo reconhecimento das formas, e pela paulatina aprendizagem das convenções que transformam um objeto tridimensional em uma representação gráfica bidimensional. Normalmente, nas escolas regulares que recebem alunos cegos, são poucos os estímulos à percepção tátil das formas dos objetos do cotidiano. Além da falta dos recursos didáticos para estimular o ato de desenhar.

Em uma aula em que a professora queira trabalhar com o desenho é fundamental que o aluno cego participe da aula, utilizando os materiais adequados e sendo auxiliado pela professora, pois com certeza esta experiência será inédita para o aluno, e é preciso que a professora o ensine a desenhar, a reconhecer as formas e as convenções que fazem parte do ato de desenhar. Como foi visto, os desenhos de Luana eram ainda rabiscos numa folha. Durante esta atividade faltou além do auxílio da professora, o material adequado para a atividade, uma tela ou prancha de desenho.¹⁹ A tela de desenho funciona da seguinte forma: coloca-se a folha em branco sobre a tela de desenho fixando-a na tela por um clipe numa das extremidades. O desenho do aluno, feito com o giz de cera na folha sobre a tela, ficará com uma textura possível de ser identificada pelo toque. O aluno, desta forma, poderá visualizar o seu próprio desenho, ao passar o dedo sobre ele.

A partir das observações feitas em sala de aula e das conversas em campo com as professoras regentes, foi possível identificar que algumas das ações realizadas com a aluna Luana, por estas professoras, eram feitas de forma muito intuitiva, não havendo um planejamento antecipado para o desenvolvimento do currículo real. Nas práticas desenvolvidas em sala de aula não existia precisão nos critérios, nos recursos didáticos e nem nos instrumentos avaliativos.

Em relação às avaliações, sabe-se que as práticas de avaliação inseridas na escola podem ser consideradas como um dos determinantes do currículo e, neste contexto, um dificultador para a concretização das propostas do currículo prescrito. Neste sentido, pode-se considerar que a avaliação é uma tarefa prática que compreende a jornada do aluno, mais especificamente, o modo como a escola e o professor avaliam seu processo educativo.

A proposta de verificação do rendimento escolar dos alunos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola X, é a seguinte: as avaliações e as atividades avaliativas são vistas como uma forma de acompanhamento do processo de aprendizagem de cada educando, a qual indica o tipo de intervenção pedagógica que deve ser preparada pelo corpo docente no planejamento das atividades curriculares.

¹⁹ Orientações para a confecção da tela de desenho. Materiais: tela de mosquiteiro de náilon, duas folhas de papelão e grampeador. Esticar bem a tela de mosquiteiro e embrulhar uma das folhas de papelão, fixar a tela de mosquiteiro à folha de papelão com grampos de grampeador. Colar a segunda folha de papelão na parte de traz da folha com a tela de mosquiteiro, tampando os grampos para que o aluno não fure o dedo ao passar a mão.

Embora o documento apresentasse um leque diversificado de estratégias para a avaliação do desenvolvimento dos alunos: observações em sala de aula nos momentos de discussão coletiva e na participação de cada aluno, trabalhos de campo e em trabalhos e tarefas coletivas e individuais; as professoras não faziam uso destas estratégias em sala de aula, isto é, não diversificavam a avaliação dentro do leque de possibilidades proposto pelo documento. A proposta de avaliação ainda tinha como referência as provas elaboradas pelas professoras, e exerciam a função de identificar o desempenho dos alunos nas disciplinas, contradizendo a afirmação do documento.

As avaliações eram as mesmas para todos os alunos, não havendo nenhuma diferença na sua elaboração para atender às diferenças. As provas aplicadas à Luana não eram escritas em Braille, normalmente a aluna era direcionada à sala da coordenadora para que esta lhe aplicasse a prova e deveria ser respondida oralmente pela aluna para que a coordenadora transcrevesse as respostas na prova. Apenas a professora Dalva aplicou em uma avaliação de matemática, prova diferenciada para Luana, levando em consideração o que a aluna já havia assimilado em matemática, mas mesmo assim, foi elaborada na hora da prova, e por não estar em Braille, precisou contar com a ajuda de um aluno para ir ditando as questões para Luana.

Estas avaliações formais servem para atribuir notas, nada dizem sobre o desenvolvimento dos alunos e sobre seu processo de aprendizagem, principalmente porque, ao se aplicar provas iguais para todos os alunos, independente dos seus conhecimentos, a avaliação servirá apenas para apontar o que o aluno não sabe. Perde-se o sentido da avaliação formativa, que observa o processo de aprendizagem do aluno.

Durante o trabalho de campo, observou-se outros alunos com dificuldades em acompanhar as atividades regulares. Na falta de respostas educativas para a diversidade em sala de aula, a proposta da escola para atender aos alunos com dificuldades em acompanhar as atividades, identificados pelo seu desempenho nas avaliações, foi oferecer assistência pedagógica através de atendimentos individuais ou em pequenos grupos fora da sala, mas no horário regular das aulas, por professores disponibilizados unicamente para este atendimento. Nessa assistência pedagógica os alunos saíam da sala durante a aula, mas a aula continuava a ser ministrada naquele horário. Assim, o que as professoras ensinavam naquele horário

para a turma, estes alunos perdiam. As professoras regentes acompanham estes alunos desde o início do ano e sabem apontar suas dificuldades. As respostas educativas deveriam partir destas professoras e não de professores disponibilizados unicamente para este atendimento, e que não conhecem o processo do aluno.

Apesar das críticas a este atendimento, mas se esta foi a resposta pedagógica da escola para assistir aos alunos com dificuldades em acompanhar as atividades em sala de aula, Luana, que apresentava dificuldades em acompanhar estas atividades, deveria ser incluída nesse acompanhamento. Porém, devido ao acompanhamento realizado junto à professora de apoio Rosa, a escola relegou também a ela a função, apesar de não ser esta a finalidade do professor de apoio, como já foi discutido anteriormente.

Retomando a análise das observações feitas durante as aulas, tanto de português quanto de matemática, pôde-se perceber que em grande parte do tempo, Luana ficava ociosa, esperando a atenção das professoras ou a ajuda de algum colega. A aluna não tinha autonomia para desenvolver as atividades durante a aula, pois faltavam os recursos materiais necessários para atender às suas necessidades, como os materiais concretos e as folhas de exercício e o livro didático em Braille. Além disto, outra consequência da falta de estimulação, produto da falta de respostas às necessidades da aluna durante as aulas, foi que ela desenvolveu alguns maneirismos.

De acordo com Bueno (2003) os maneirismos são condutas repetitivas, que crianças com deficiência visual desenvolvem com o próprio corpo na busca por um estado mais gratificante, devido às dificuldades adaptativas.

Toda conduta estereotipada se produz de maneira independente da consciência do indivíduo, ou seja, considera-se como ato automático que não tem significado evidente para o observador, embora possa daí inferir-se que a conduta é um processo de isolamento. (...) O balanceio rítmico, as pressões oculares com as mãos, seriam consideradas como condutas específicas das crianças cegas congênicas ou perinatal. Uma estimulação variada num ambiente afetivo adequado favorece na criança a desapropriação dos maneirismos.

(BUENO, 2003, p. 156-157)

No caso da Luana, quando ociosa, realizava movimentos rápidos e repetitivos com os dedos das mãos na altura do rosto, ou então, movimentava o corpo balançando-o para frente e para trás. Para frente até encostar o rosto na máquina de

escrever em cima da carteira e para trás até encostar-se ao encosto da cadeira. Pôde-se identificar em Luana a voz silenciada num espaço homogeneizador, espaço, este, que deveria ser capaz de oferecer respostas educativas para a efetivação do trabalho na diversidade, desenvolvendo práticas que favorecessem a colaboração e a solidariedade. (APPLE, 2006)

Para Sacristán (2000) o currículo prescrito e o currículo em ação, moldado pelos professores, estão em constante inter-relação. O currículo prescrito se refere às determinações e orientações que organizam os sistemas de ensino e servem como referência para a organização do currículo real. A falta de uma proposta de atendimento às diferenças no currículo prescrito na Escola X acaba por não garantir a efetiva educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, e esta falta em seu projeto pedagógico é uma lacuna, no que diz respeito às práticas pedagógicas em sala de aula.

O diagnóstico elaborado pela escola em seu Projeto Político Pedagógico mostrou que parte de seus professores não tinham contemplado em seu trabalho os grupos com necessidades educacionais especiais. Durante a entrevista, realizada com as professoras Clara e Dalva, isto ficou bem claro. Foi-lhes indagado sobre o processo de inclusão na Escola X. As duas professoras acreditavam ser possível a inclusão educacional, mas para elas a Escola X não pode ser considerada uma escola inclusiva.

Pesquisadora: Você considera esta escola inclusiva?

Professora Dalva: “Não. Existem tentativas, mas fica sendo responsabilidade de quem assume a turma com alunos “incluídos”, não necessariamente da escola.”

Professora Clara: “Não. Não há projeto educacional para se atender os alunos. Inexiste uma formação, preparo por parte dos professores, direção, funcionários e não existe também um movimento de atendimento articulado com outras políticas públicas.”

Segundo as professoras, eram realizadas na escola algumas tentativas para incluir a aluna Luana, porém, não havia um projeto educacional para atender à diversidade, ou seja, ambas ressaltaram que o currículo da Escola X não atendia as diferenças.

Pesquisadora: Você acredita que o currículo pode dar conta das diferenças existentes na sala de aula?

Professora Dalva: “Não. O currículo da escola é elaborado para a maioria, para os alunos classificados como normais.”

Professora Clara: “Não. O currículo não atende a essas diferenças. Em uma mesma sala encontramos alunos em vários níveis de dificuldades. Não há um apoio pedagógico efetivo que tente diminuir essas diferenças. Não existe um projeto com estratégias para atendimento desses alunos, o currículo, os tempos e a organização ainda continuam rígidos e inflexíveis.”

Apesar da diversidade encontrada em uma mesma turma, de acordo com as professoras, não havia um apoio pedagógico efetivo para buscar respostas educativas para as necessidades educacionais dos alunos dentro da sala de aula. Considerando a situação específica de Luana, as professoras, Clara e Dalva, buscavam se aproximar, conversar com ela, durante a explicação do conteúdo buscavam a atenção da aluna, procuravam atendê-la. Entretanto, nos momentos em que Luana precisou de um auxílio mais sistemático, faltou-lhes o conhecimento de práticas pedagógicas e também dos recursos materiais apropriados para um trabalho diferenciado que atendesse às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual.

Ao mesmo tempo em que as professoras diziam não saber como trabalhar com Luana, que não existia um apoio pedagógico efetivo, a aluna se encontrava em acompanhamento com a professora de apoio Rosa duas vezes por semana no contra turno das aulas regulares, e ambas as professoras Clara e Dalva encontravam-se na escola durante este atendimento. O que faltava, na verdade, era diálogo entre estas professoras, buscando, em conjunto, respostas educativas que favorecessem a aprendizagem da aluna.

Para auxiliar as professoras de português e matemática em seu trabalho em sala de aula com Luana, a professora Rosa junto com a coordenadora do CAP-BH realizaram oficinas de Braille e Soroban na escola. A oficina de Braille foi realizada durante o horário da aula de português. Assim, além da professora Clara, os alunos da turma de Luana também aprenderam sobre o Sistema Braille, aprenderam como é feita a escrita no Sistema Braille utilizando a máquina de escrever Perkins e a Reglete e o Punção, e aprenderam também como é feita a leitura, através da discriminação tátil dos símbolos Braille. Os alunos ganharam um alfabeto no

Sistema Braille e a professora Clara um alfabeto ampliado para ser colado no mural da sala. A oficina de Soroban foi realizada durante o horário da aula de matemática. E participaram da oficina a professora Dalva e os alunos da turma. Os alunos aprenderam a utilizar este instrumento matemático adaptado para a aprendizagem da escrita e da leitura de numerais por alunos cegos. A professora Dalva já conhecia a técnica para o uso do Soroban.

Porém, ficou claro durante a pesquisa que a escola e o serviço especializado trabalhavam separadamente. As professoras Clara e Dalva e mesmo a coordenação da escola não dialogavam com a professora de apoio Rosa, mesmo esta realizando seu trabalho dentro da própria escola. Nas falas das professoras regentes, o aprendizado da aluna Luana parecia ser uma responsabilidade da professora de apoio e não da escola, já que em vários momentos as professoras Clara e Dalva perguntaram à Luana se a professora Rosa já havia lhe ensinado os conteúdos que estavam sendo ministrados por elas.

Ao se deparar com a diversidade, que constitui o alunado de uma sala de aula e a necessidade de respostas educativas para a efetivação do trabalho pedagógico diante das individualidades destes alunos, o professor precisa adotar uma postura que busque sair do programa predeterminado, de conteúdos uniformes, e agir como um articulador, um mediador, no processo de desenvolvimento e aprendizagem. (SEESP/MEC, 2005)

É notório que o professor se vê diante de um alunado heterogêneo com individualidades totalmente diferenciadas e ampla dimensão de características. Todos trazem sua bagagem histórica, que não pode ser ignorada no processo de ensinar. Cada um tem necessidades educacionais específicas e cabe ao professor responder pedagogicamente para que se possa cumprir com o seu papel de mediador na transmissão do conhecimento necessário à inclusão destes alunos na vida sociocultural em que se insere.

Diante desse cenário o professor pode se instrumentalizar no que Vygotsky chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Vygotsky discute sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem e do papel explícito do professor quanto articulador e mediador neste processo ao interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Oliveira (1997) aborda o que Vygotsky denominou níveis de desenvolvimento. A preocupação inicial é o que a criança sabe, o que consegue

fazer sozinha, o seu *Nível de Desenvolvimento Real*. Para Vigotsky o nível de desenvolvimento real da criança, caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se às etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. Mas para compreender adequadamente o desenvolvimento, deve-se considerar também o *Nível Potencial*, isto é, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos, ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que sozinha a criança não consegue realizar, mas que será capaz se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou dar assistência durante o processo.

A possibilidade de alteração no desempenho a partir da interferência de outra pessoa é fundamental na teoria de Vygotsky. A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas as etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta, significativamente, o resultado da ação individual.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – *real e potencial* - que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas no seu nível real. (SEESP/MEC, 2005)

A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos indivíduos mais imaturos.

Aula de Ciências Naturais – Visita ao laboratório de ciências

As aulas de ciências são ministradas uma vez por semana e no terceiro horário, ou seja, após o recreio. Assim, até que o professor retorne a sala para que os alunos possam pegar os materiais para se dirigirem a sala de ciências, um tempo da aula se perde. E por ser após o recreio os alunos chegam normalmente à sala muito agitados e a professora Maria²⁰ só inicia a aula quando consegue acalmá-los.

Neste dia a professora parecia não ter nada elaborado para a aula. Perguntou aos alunos: “*Vocês querem conhecer o laboratório de ciências?*”

Pede para que eles formem uma fila na porta da sala. Porém a professora Maria se esquece de Luana. Uma colega chega perto dela e avisa que estão saindo da sala, e a auxilia até chegar ao laboratório.

Os alunos estavam muito empolgados com a visita. A professora Maria Divide a turma em grupos pelas cinco bancadas que compõem o laboratório e avisa: “Não toquem em nada!”

De todos os objetos expostos no laboratório o que mais chamou a atenção da turma foi uma réplica do esqueleto humano. Enquanto a professora ia de bancada em bancada explicando alguns objetos do laboratório, alguns colegas do grupo da Luana, por iniciativa própria, começam a explicar-lhe o que era o esqueleto.

Pegam uma das mãos de Luana e a coloca em uma parte do esqueleto, enquanto que com a outra mão de Luana coloca-a na parte equivalente a parte mostrada no esqueleto, no corpo de um dos integrantes do grupo. Assim, por exemplo, enquanto mostravam o braço do esqueleto, mostravam também o braço de um dos colegas para que Luana fizesse a associação.

No final da aula ao voltar com os alunos para a sala de aula a professora comentou: “Se dou atenção individualizada para Luana estou excluindo os outros alunos. Que inclusão é esta que inclui um aluno e exclui o resto dos alunos?”

(Fonte: Caderno de campo)

Diante desta aula de ciência, evidenciam-se as dificuldades da professora em relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem, diante da proposta de uma escola inclusiva, da diversidade e dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém nesta mesma aula, percebe-se a atuação das crianças na zona de desenvolvimento proximal, afastando, assim, o que poderia ser um obstáculo no processo do aprender de Luana diante da fala da professora “não toquem em nada”. Pôde-se constatar a importância da intervenção dos colegas na promoção do desenvolvimento de Luana. A escola é um ambiente propício para promover aprendizagens diversas, isto é, possibilitando o desenvolvimento que está a caminho de se completar. A diversidade do alunado pode, se instrumentalizada, ser um meio potencializador no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor

²⁰ A professora Maria é formada em Educação Física. Atua na área da educação há 18 anos, dos quais 10 anos na Escola X. Leciona ciências naturais e educação física para a turma do 2º ciclo.

tornar-se um mediador entre os alunos e o conhecimento, e um articulador atuando nas inter-relações dos alunos em sala de aula, até que este conhecimento se internalize.

Como foi visto, no currículo prescrito da Escola X, a concepção de educação para a diversidade implica propiciar ao aluno uma educação que respeite suas necessidades e ritmos individuais, e não um modelo curricular homogêneo e impositivo. Porém, o conceito de inclusão e as propostas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais apresentadas pela Escola X ainda se apresentam superficiais. A “inclusão” fica no âmbito da aceitação, no permitir a permanência em sala de aula daqueles alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O foco de análise desta pesquisa foram as práticas curriculares, no contexto da sala de aula, em uma escola com proposta de inclusão, objetivando esclarecer como a diferença de uma aluna com deficiência visual era vista e trabalhada em sala de aula. Ao longo da pesquisa foi possível constatar uma prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, definidas para um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem. O aluno que não se enquadrasse a este modelo era visto como inadequado ou mesmo incapaz, desta forma, as práticas curriculares resultavam em exclusão daqueles, como no caso de Luana, que não se encaixavam no modelo idealizado pelo professor.

Aprender é atribuir significado e construímos significados integrando ou assimilando o que desejamos aprender (...) o que o aluno aprende não coincide inteiramente com aquilo que o professor ensina: ambos têm percepções diferentes da vida concreta e têm objetivos, intenções e motivações diferentes. (CORRÊA, 2001, p.59)

Para que a inclusão educacional seja realmente efetivada, é necessário que se eliminem as barreiras existentes no espaço da ambiência escolar. É necessária a reestruturação do ensino, reestruturação esta, que contempla a reformulação dos objetivos do ensino e a celebração da diversidade. No princípio da inclusão a ênfase está na transformação da educação comum, na ressignificação de concepções e de práticas curriculares para que se eliminem as barreiras que dificultam a aprendizagem e excluem desta forma, muitos alunos das escolas regulares. Escolas inclusivas são aquelas que reconhecem e respondem às necessidades de seus

alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo que englobe arranjos organizacionais, estratégias de ensino e o uso de recursos apropriados aos alunos com habilidades e interesses diferentes. O currículo nestas escolas deve ser significativo, deve ser um instrumento de efetivação do direito de todos à educação, e abrangente, pois as práticas educacionais devem, não só respeitar a aprendizagem do aluno, mas, devem corresponder às necessidades de aprendizagem apontadas por todos.

É fundamental que as escolas e principalmente os professores conheçam quais são as necessidades educacionais especiais de seus alunos ao elaborarem seu currículo, pois este deve revelar um projeto pedagógico que contemple o direito à diferença. A inclusão se concretizará, portanto, quando existir uma mudança na forma de tratar e de educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e as singularidades. Falta no currículo da Escola X e nas práticas de seus professores, um aprofundamento teórico sobre o processo de inclusão e sobre o papel das escolas inclusivas, e, conseqüentemente, das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

A instituição investigada nesta pesquisa enquadra-se legalmente como escola inclusiva, recebendo alunos com necessidades educacionais especiais e declara-se desafiada para educá-los. De fato, a escola está buscando caminhos, mas ainda não revela uma proposta evidente de inclusão nas suas práticas cotidianas. As situações evidenciadas na pesquisa reforçam as muitas críticas que a escola inclusiva vem recebendo ao constatar que a maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com os alunos com deficiência visual, baixa visão ou cego, e para que a aprendizagem ocorra, é necessário que as condições sejam favoráveis para a aquisição do conhecimento.

Em linhas gerais, nota-se, ainda que lento, um movimento da escola e de alguns professores na busca por respostas educativas que atendam às diferenças em sala de aula. Reforçando a possibilidade de que alunos com necessidades educacionais especiais sejam, de fato, escolarizados na escola comum, contanto que esta se organize e se comprometa com este processo. Contudo, é de fundamental importância que se tenha um olhar mais refinado por parte da coordenação e dos professores para o currículo, e principalmente para o currículo real, pois este sofre interferências que conduzem a um processo de escolarização excludente dentro do espaço escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira tarefa da educação é ensinar as crianças a serem elas mesmas. Isso é extremamente difícil. Fernando Pessoa diz: *Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim.*

(...)

A segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem em meio a essa diversidade. E parte dessa diversidade são as pessoas portadoras de alguma deficiência ou diferença. Elas fazem parte do nosso mundo. Elas têm o direito de estar aqui. Elas têm direito à felicidade.

Carta aos pais - Rubem Alves

Ao longo da pesquisa, uma das principais preocupações foi desenvolver um estudo que pudesse contribuir com a discussão sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na escola regular, enfatizando as práticas curriculares em sala de aula, ou seja, como o currículo prescrito era posto em práticas pelos professores.

Como dito anteriormente, estamos vivenciando uma fase de transição de paradigmas, visando instituir em nossas escolas o princípio da inclusão. A escola é chamada a desempenhar novas funções, buscando propagar um modelo de sociedade realmente democrática. Desta forma, é fundamental que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam apenas aceitos nas escolas, mas que estas lhes assegurem a sua permanência e sua efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares, objetivando o seu desenvolvimento.

No princípio da inclusão a ênfase está na transformação da educação comum, na resignificação de concepções e de práticas curriculares nas escolas regulares. Nesta perspectiva, pôde-se constatar que o currículo oficial da Escola X apresentava um discurso de inclusão, de respeito à diversidade, mas no currículo real constataram-se aulas e avaliações padronizadas, voltadas para o cumprimento de uma organização pautada no ensino, na figura do professor, num ritmo de aula marcado por horários e pelo material didático, ao invés de centralizar a educação no aluno e em seu processo de aprendizagem.

Nas informações reveladas em campo pôde-se perceber que as atividades eram desenvolvidas para o coletivo, não respeitando a diversidade em sala de aula. As práticas curriculares observadas na Escola X evidenciaram um ensino homogeneizador e uniforme, a organização do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula apresentava-se fracionado em disciplinas acadêmicas e os conteúdos trabalhados não emergiam de situações reais que estariam envolvidos os alunos, ou seja, em sua maioria, encontravam-se desvinculados das experiências dos alunos e de seus saberes. As professoras, tanto de matemática quanto de português, trabalhavam com conteúdos predefinidos para estas disciplinas e tendo como referência o livro didático. As aulas eram desenvolvidas sem muita diversificação das estratégias didáticas.

Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, até mesmo no currículo oficial da escola, que revelava ser uma instituição inclusiva, pôde-se perceber que era bem restrito na parte documental, escritos que tratassem especificamente das necessidades educacionais especiais. Quanto à inclusão de alunos com deficiência visual na escola, não foram abordadas de forma explícita em seu Projeto Político Pedagógico quais eram suas necessidades educacionais especiais e o apoio instrucional a ser disponibilizado a estes alunos, através de redes de apoio entre os serviços especializados e a escola comum, para a orientação dos professores das classes comuns, a introdução na escola dos recursos materiais e das técnicas pedagógicas específicas para que se estimulassem a independência e a autonomia destes alunos.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular não é um assunto que possa ser resolvido apenas por formulações legais, e que interesse a alguns professores de um centro educacional. É dever da escola contribuir para a transformação da sociedade e, nisto, está centrada a importância da inclusão educacional, pois vivenciar a experiência de conviver com as diferenças habilitará os alunos a interagirem de forma consciente e democrática, fortalecendo-os para enfrentarem os desafios que, possivelmente, encontrarão no seu meio social. A inclusão educacional não é apenas para que os alunos que antes eram excluídos possam agora fazer parte da escola. A inclusão ensina não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também aos colegas, que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade. Ensina aos alunos que apesar das diferenças, todos têm direitos iguais. Na inclusão todos os alunos se

beneficiam por ter a oportunidade de aprender uns com os outros, cuidando uns dos outros, conquistando atitudes, valores e habilidades acadêmicas e sociais necessárias para a democratização social.

Para encorajar a interação entre os alunos é necessário que se estimule a colaboração e a participação de todos nas aulas. Os professores devem criar situações de vida e de aprendizagem em que a comunicação e a cooperação possam acontecer. Apesar do ambiente em sala de aula na Escola X ser ainda muito tradicional, alunos enfileirados e professoras à frente transmitindo conteúdos segmentados, os alunos foram encorajados a se aproximar de Luana.

Pôde-se perceber durante a observação em sala de aula, que não houve rejeição da aluna pelos colegas. Na maior parte dos casos, a interação foi de natureza positiva e apoiadora e ocorria principalmente enquanto eles estavam menos ocupados ou durante alguma atividade de entretenimento. Em várias ocasiões, algumas descritas neste trabalho, pôde-se observar os colegas de classe auxiliando a aluna, mesmo sem a intervenção por parte das professoras. Nos momentos de mais descontração em sala de aula, pôde-se observar os alunos brincando com Luana, fazendo carinho nela, talvez por ser a aluna também muito carinhosa, sempre abraçando e fazendo cócegas nos outros, muito diferente de quando entrou na escola, tímida, fechada e com atitudes defensivas em relação ao outro.

Durante as aulas pôde-se observar conversas entre os alunos e Luana, cochichos em seu ouvido, o contato físico através de afagos em seu cabelo, e mesmo curiosidade em relação aos recursos didáticos utilizados pela aluna, como o Soroban e a máquina de escrever Perkins. Constatou-se durante a pesquisa a importância da situação de heterogeneidade e da riqueza de trocas sociais presentes no espaço escolar que se tornou solo fértil para o desenvolvimento de Luana em sua trajetória escolar.

A inclusão é um processo, a partir de conquistas diárias, através de muito trabalho e dedicação de toda a comunidade escolar. Exige aprendizagem para que se possam enfrentar os obstáculos. Não há receitas prontas, é preciso criatividade na busca por alternativas para as questões que envolvam infra-estrutura, recursos didáticos e mesmo quanto à sensibilização da comunidade escolar para acolher e atender aos alunos.

É necessário transpor a abstração teórica sobre a inclusão e concretizá-la na prática. Não basta reiterar que a 'educação para todos' é garantia de democratização. Apenas algumas ações pontuais de inclusão não serão eficazes. É fundamental uma mudança de postura de todos os membros da escola. É necessário a reestruturação do ensino, reestruturação esta, que contempla a reformulação dos objetivos do ensino e a celebração da diversidade. A inclusão se concretizará, portanto, quando existir uma mudança na forma de tratar e de educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e as singularidades. Se o que se almeja nas escolas é uma educação que visa à formação de cidadãos conscientes e democráticos, é importante que se trate e se debata as diferenças no âmbito escolar, começando pelo currículo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 128p.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 337p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343p.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2009. 198p.
- BUENO, Salvador Toro. Motricidade e deficiência visual. In: MARTÍN, Manuel Bueno e BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educacionais**. SP: Editora Santos, 2003. p.145 – 160.
- BURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998. 251p.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.
- CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11 – 42.
- CORRÊA, R.M. **Dificuldades no aprender: Um outro modo de olhar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. RJ: DP&A, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Editores Associados, 2005. 90p.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat e PIEKAS, Mari Ines. Desenho infantil e invisibilidade: fatores educacionais e comunicativos. In: 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais,

09, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009. p. 3572-3585.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura:** As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade.** Porto Alegre: 21 (1). jan/jun., 1996. p.187-198.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. SP: Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2004. 231p.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilian da Rocha. **Currículo:** análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980a. P. 107 – 126.

KLIEBARD, Herbert M. Os Princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilian da Rocha. **Currículo:** análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar, 1980b. P. 39 – 52.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo, debates contemporâneos.** SP: Cortez, 2002.

MALLETTA, Ana Paula Braz. **O currículo e a sala de aula:** um olhar sobre as diferenças nas séries iniciais do ensino fundamental. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 95p. (coleção cotidiano escolar).

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. **Possibilidades de trabalho com as diferenças:** um estudo de caso do currículo de uma escola municipal de Belo Horizonte no contexto da Escola Plural. 2006. 231f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208p.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M.T.A. **Vygotsky:** um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 73-84. 2007. 353f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de educação, São Paulo.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79 (15-38), Agosto 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In. **Em Aberto**. n. 46 (73-83), 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva: princípios e representações**. 2007. 353f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de educação, São Paulo.

NASSIF, Maria Christina Martins. In: MASINI, Elcie F. Salzano. **A pessoa com deficiência Visual: um livro para educadores**. SP: Vetor, 2007. p. 237-257

NEGRI, Stefania de Resende. **Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática**. 2007. 216f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NICOLAIEWSKY, Clarisse de Arruda e CORREA, Jane. O aprendizado da escrita em Braille: estabelecendo limites entre as palavras. In: **Revista Benjamin Constant**. n. 41. Rio de Janeiro, 2008. p 11 - 20.

OLIVEIRA, Marta Kohl de **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione Ltda, 1997.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José, EGGERTSDÓTTIR, Rósa, MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história se submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458p.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J.Gimeno. A Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p.05-24, jan/fev/mar/abr 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.176p.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. In: **Revista de Educação**. n. 16. São Paulo, 2003. p 35 - 38.

SEEP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2007. 156p.

SILVA, Tomás T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

WENECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 314p.

XAVIER, Gláucia do Carmo. **O currículo e a educação inclusiva**: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2008. 196f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista aplicada às professoras

Nome: _____

Disciplina(s): _____

1. TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL:

Qual a sua formação?

Há quanto tempo atua na área da educação?

E nesta escola?

O que você entende por inclusão escolar? Quais são os aspectos positivos e negativos da proposta?

Considera esta escola inclusiva? Em quais aspectos?

Acredita que os alunos desta escola compreendem e respeitam a diversidade?

Por quê?

Na sua formação inicial ou continuada, foram dados subsídios para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Você saberia identificar as barreiras que dificultam o processo educativo da aluna que está sendo observada nesta pesquisa?

2. O TRABALHO EM SALA DE AULA:

Como é realizada a seleção dos conteúdos das aulas? Quem seleciona os conteúdos do programa?

Como é feita a escolha dos livros didáticos?

Quais métodos e materiais são utilizados para trabalhar os conteúdos? Quem os escolhe?

Como você planeja suas aulas?

Em sua opinião, qual é a importância (ou o principal objetivo) do ensino de sua (s) disciplina (s) na formação dos alunos?

Você acredita que o currículo pode dar conta das diferenças existentes na sala de aula? Por quê?

3- O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM SALA DE AULA:

Como foi para você receber uma aluna com deficiência visual na sua classe?

Ao receber esta aluna que tipo de apoio a escola e os professores receberam?
Como foi este apoio?

Que situações facilitaram e quais dificultaram seu trabalho com esta aluna?

Como você trabalha com esta aluna em sala de aula?

Quais os tipos de adequação curricular ou flexibilização você desenvolve com esta aluna?

Como é feita a avaliação desta aluna?

Você percebe avanços da aluna na (s) sua(s) disciplina(s)? Explique?

Como é a interação com os outros alunos? Foi explicado aos alunos sobre a deficiência visual?

No momento, o que mais a preocupa em relação aos aspectos de compreensão geral e raciocínio da aluna?

ANEXO A – Escala de Snellen

E	1	20/200
F P	2	20/100
T O Z	3	20/70
L P E D	4	20/50
P E C F D	5	20/40
E D F C Z P	6	20/30
F E L O P Z D	7	20/25
D E F P O T E C	8	20/20
L E F O D F C T	9	
F D F L T C E O	10	
P E E L C F T B	11	

ANEXO B - Tabela de eficiência e perda visual

Decimal	Snellen	Metro	Ângulo Visual	Eficiência Visual %	Perda Visual %
2,0	20/10	6/3	0,5'	109,4	0,0
1,33	20/15	6/4,5	0,75'	104,9	0,0
1,0	20/20	6/6	1,0'	100,0	0,0
0,8	20/25	6/7,5	1,3	95,6	4,4
0,7	20/30	6/9	1,5'	91,4	8,6
0,57	20/35	-	1,75'	87,4	12,6
0,5	20/40	6/12	2,0'	83,6	16,4
0,4	20/50	6/15	2,5'	76,5	23,5
0,3	20/60	6/18	3,0'	69,9	30,1
0,29	20/70	6/21	3,5'	63,9	36,1
0,25	20/80	6/24	4,0'	58,5	41,5
0,22	20/90	-	4,5'	53,4	46,6
0,2	20/100	6/36	5,0'	48,9	51,1
-	20/120	-	6,0'	40,9	59,1
-	20/140	-	7,0'	34,2	65,8
-	20/160	-	8,0'	28,6	71,4
-	20/180	-	9,0'	-	-
0,1	20/200	6/60	10,0'	20,0	80,0
-	20/240	-	12,0'	14,0	86,0
-	20/280	-	14,0'	9,8	90,2
0,07	20/300	6/90	15,0'	8,2	91,8
0,05	20/400	6/120	20,0'	3,3	96,7
0,04	20/500	6/150	25,0'	1,4	98,6
0,03	20/600	6/180	30,0'	0,56	99,44
0,025	20/800	6/240	40,0'	0,09	99,91
0,02	20/1000	6/300	50,0'	0,02	99,98
0,017	20/1200	6/360	60,0'	0,0	100,0

FONTE: ALVES, 1994

ANEXO C – Sistema Braille

a 1	b 12	c 14	d 145	e 15	f 124	g 1245	h 125	i 24	j 245	
k 13	l 123	m 134	n 1345	o 135	p 1234	q 12345	r 1235	s 234	t 2345	
u 136	v 1236	x 1346	y 13456	z 1356	ç 12346	è 123456	á 12356	è 2346	ù 23456	
â 16	ê 126	î 146	ô 1456	û 156	à 1246	ï 12456	ü 1256	õ 246	w/ô 2456	
, 2	; 23	: 25	• 256	? 26	! 235	() 2356	“ ” 236	* 35,35	** 356	
í 34	ã 345	ó 346	Sinal de algarismo 3456	Apóstrofo 3	Hífen 36					
Grifo 456	Sinal de maiúsculo 46	Reticência 3,3,3			Travessão 36,36					
1 3456,1	2 3456,12	3 3456,14	4 3456,145	5 3456,15	\$ 256	@ 45				

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)