

• Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas

Difficulties in the process of school inclusion: perceptions of teachers and students with visual impairments in public schools

Las dificultades en el proceso de inclusión escolar: percepciones de profesores y de estudiantes con discapacidad visual en las escuelas públicas

Alessandra Belfort Barros¹

Silvana Maria Moura da Silva²

Universidade Federal do Maranhão

Maria da Piedade Resende da Costa³

Universidade Federal de São Carlos

Resumo: O presente artigo relata as principais dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular e alunos com deficiência visual, atendidos por um Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), na implantação das políticas públicas de inclusão. Para a coleta de dados utilizaram-se análise documental e entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas são aplicadas com dois grupos de participantes, sendo cinco alunos com deficiência visual, atendidos pelo CAP, e cinco professoras do ensino regular. Os locais de realização desta pesquisa são o CAP e cinco escolas públicas da capital de um Estado do Nordeste brasileiro, sendo quatro da rede estadual e uma da municipal de ensino. Os dados têm por base os pressupostos da análise de conteúdo, mediante categorização comparativa das respostas dos participantes, classificando-as em categorias convergentes e divergentes. Os resultados dessa análise revelam que as dificuldades encontradas pelos entrevistados incluem a falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados aos alunos com deficiência visual; o número elevado de alunos nas classes comuns; a falta de formação adequada de professores à diversidade dos alunos, entre outras. Diante dos dados obtidos, conclui-se que para o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, atendidos por um Centro de Apoio Pedagógico (CAP) nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular dessa capital, ser efetivado, é preciso uma organização físico-estrutural e curricular nas escolas, investimentos em altas tecnologias assistivas, formação de professores voltada para o atendimento educacional especializado nas classes comuns do ensino regular e articulação entre os professores das escolas especiais para um planejamento que atenda a diversidade dos educandos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Inclusão escolar. Deficiência visual.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Revisora Braille do Centro de Apoio Pedagógico Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha, Avenida Roberto Simonsen, nº. 100. Santa Cruz. São Luís-MA. CEP 65000-000. Telefone: 98 88740863. E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br

² Pós-Doutora pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N. Cidade Universitária. Campus-Bacanga. São Luís-MA CEP 65085-580. Telefone: 98 32728172. E-mail: smouraufma@yahoo.com

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – São Paulo. Rodovia Washington Luis, Km 235 – São Carlos – SP, BR, CEP 13565-905. Telefone: (16) 3351-8357. E-mail: piedade@ufscar.br

Abstract: *This article describes the main difficulties encountered by teachers of regular education and students with visual impairment, attended by the Center of Pedagogic Support to Persons with Visual Impairment (CAP), in the implementation of public inclusion policies. Documental analyses and semi-structured interviews were utilized for the collection of data. These interviews were applied to two groups of participants, i.e., five visually impaired students attended by CAP, and five teachers of regular education. This research was conducted at CAP and also in five public schools of the capital of a Northeastern State of Brazil; four from the state network and one municipal. Data were based on the assumptions of content analysis, according to comparative categorization of the answers of the participants, classifying them into converging and diverging categories. The results of this analysis revealed that the difficulties encountered by those interviewed include lack of materials, resources and equipment adapted to those students with visual impairments; the high number of students in the regular classes; lack of an adequate proficiency of the teachers and the diversity of students, among others. In view of the data obtained, the conclusion is that for the inclusion process of visually impaired students attended by CAP in public state and municipal schools of the regular education in that capital to be effective, it is necessary to have a physico-structural and curricular organization in the schools, investment in high assistive technologies, training of teachers focused on specialized educational attendance in the common classes of regular teaching and an articulation between the teachers of the special schools for a planning that could attend the diversity of those to be educated.*

Keywords: *Public policy. School inclusion. Visual impairment.*

Resumen: *Este trabajo presenta las principales dificultades que encuentran profesores y estudiantes de educación regular con discapacidad visual, atendidos por un Centro de Apoyo a la Educación para Personas con Discapacidad Visual (CAP) en la implementación de políticas públicas de inclusión. Para recoger los datos se realizan entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Estas entrevistas se llevan a cabo con dos grupos de participantes: cinco estudiantes con discapacidad visual, con asistencia del CAP, y cinco profesores de educación regular. Esta investigación es realizada en los espacios pertenecientes al CAP y en cinco escuelas públicas en de la capital de un estado del nordeste brasileño, cuatro del sistema estatal y una escuela del municipal. Los datos se basan en los supuestos del análisis de contenido, a través de la categorización comparativa de las respuestas de los participantes, clasificándolas en categorías convergentes y divergentes. Los resultados de este análisis muestran que las dificultades encontradas por los entrevistados incluyen la falta de materiales, recursos y equipamientos adaptados a los estudiantes con discapacidad visual, y el gran número de alumnos en las clases regulares, la falta de formación adecuada de los profesores ante la diversidad de los alumnos. A partir de estas informaciones obtenidas, concluimos que, para que el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual, atendidos por un Centro de Apoyo Educativo (CAP) en las escuelas regulares, pública, estatales y municipales sea ejecutado de forma efectiva, es necesaria la organización físico-estructural y curricular en estas escuelas, inversiones en altas tecnologías de asistencia, formación de profesores dedicados a la enseñanza*

especializada en clases comunes de la educación regular y la articulación entre los profesores de estas escuelas y las de educación especial para una planificación adecuada que responda a la diversidad de los alumnos.

Palabras clave: *Políticas públicas, inclusión escolar, discapacidad visual.*

I. Introdução

A inclusão de alunos com deficiência no campo educacional não se constitui em um fato recente. Advém de uma luta histórica, consolidando-se, expressivamente, enquanto movimento social, mundialmente conhecido, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A temática aborda novas propostas de políticas para inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, trazendo múltiplas perspectivas e concepções, que contribuem para a compreensão do cenário e da complexidade dos processos em que se inserem.

Nesse viés, é importante destacar como essas políticas têm sido materializadas na realidade das escolas públicas estaduais e municipais em São Luís-MA nas percepções de professores do ensino regular e alunos com deficiência visual, considerando as dificuldades encontradas por esses atores sociais para efetivar a proposta da educação inclusiva. Situa-se num contexto de influência e controle complexo e contraditório, oriundo de orientações, compromissos e perspectivas em níveis mundial, nacional, regional e local. Ressalta-se, ainda, que as ações dos organismos internacionais têm sido regularmente assimiladas e, até mesmo, naturalizadas pelas políticas públicas brasileiras (Muniz & Arruda, 2007).

O objetivo deste artigo consiste em relatar as principais dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular e alunos com deficiência visual, atendidos por um Centro de Apoio Pedagógico (CAP) às Pessoas com Deficiência Visual de um Estado do nordeste brasileiro, na implantação das políticas públicas de inclusão nas escolas públicas estaduais e municipais relativas a esta região. Tais Políticas se implantadas farão com que a proposta da Educação Inclusiva aconteça efetivamente nessas escolas. Faz-se necessário um breve resgate histórico sobre essa temática, que obteve grande repercussão, com a expansão dos movimentos sociais, quando a proposta da educação inclusiva foi designada como modalidade de ensino na política educacional brasileira.

II. Educação especial no Brasil: antecedentes históricos

No Brasil, a educação especial nasceu de *ações isoladas e individuais por parte de pessoas que diretamente estavam envolvidas com a questão da deficiência* (Mazzotta, 2005, p.17). As primeiras ações voltadas ao atendimento educacional e/ou assistencial para o excepcional chamado foram mediante a criação de campanhas direcionadas a grupos específicos de deficiências, que,

quase sempre, eram lideradas por associações privadas como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi, com apoio do Governo Federal (Mazzotta, 2005).

A expansão da Educação Especial pelo Governo Federal brasileiro ocorreu de fato na década de 1960. Contudo, não foi suficiente para atender a maioria das pessoas “excepcionais”, ficando estas fora do sistema de ensino. Isto por haver, naquele período, um quantitativo reduzido, de escolas públicas voltadas também à Educação Especial que concorriam com a rede privada com esta modalidade de ensino. Dois eram os direcionamentos de atendimentos educacionais ofertados para esse grupo de pessoas: a rede privada, para os extratos econômicos superiores, garantindo serviços educacionais e de saúde de nível adequado e as instituições filantrópicas que ofertavam esse atendimento, em caráter assistencialista, para as camadas pobres da população (Bueno, 2004).

O atendimento assistencialista passou por alterações somente no final da década de 1980, quando as primeiras iniciativas inclusivistas tornaram-se um movimento de luta mundial em prol dos direitos sociais, que defendiam a educação “para todos” os alunos de pertencerem a uma mesma escola, de conviverem no mesmo espaço educacional, aprendendo e participando de forma equitativa (Caiado, 2003). Esse movimento intensificou-se com o aumento dos investimentos financeiros no campo das políticas sociais e com a implementação de políticas setoriais focalizadas (Muniz & Arruda, 2007).

Nesse período a economia mundial estava em crise. No Brasil, nesse interim, a Constituição Federal (Brasil, 1988) é promulgada, sendo o marco, que priorizou o atendimento educacional das pessoas com deficiência nos sistemas públicos de ensino (Caiado, 2003; Muniz & Arruda, 2007), disseminando-se com as conferências internacionais, realizadas em Jomtien (Unesco, 1990) e Salamanca (Unesco, 1994).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, embasada no discurso ideológico e na valorização da iniciativa privada, conscientizava as nações signatárias sobre as reais necessidades básicas de aprendizagem para todos. Orientava esses países a investirem na educação básica e a tomarem medidas para garantir igualdade de acesso à educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência no sistema educativo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (1990). A “Declaração de Educação para Todos”, resultante dessa Conferência, foi reafirmada em Salamanca, na qual reconhecia as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, devendo ser garantidas no interior do sistema comum de ensino,(Unesco, 1994).

É a partir desse documento de Jomtien (Unesco, 1990) que as políticas educacionais brasileiras passam a ser orientadas, tendo como ator principal, o Banco Mundial. Este faz refletir sobre quais interesses está atendendo. Há

preocupação com as necessidades de aprendizagem de todos, na medida em que não mencionava como os países signatários deveriam operacionalizar esse tipo de atendimento, haja vista que a orientação geral desse documento pressupunha redução de investimentos financeiros no campo social.

Sob o ideário da universalização da Educação para Todos e a democratização do ensino, o Brasil é chamado a implantar as reformas educacionais, que ocorreram no contexto da reforma do Estado, em 1995 (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995). É preciso, então, compreender qual a proposta que esses organismos estabelecem quando se referem à educação de pessoas com deficiência.

No âmbito dessas reformas educacionais, as políticas públicas destinadas aos alunos com deficiência articularam um novo significado e um enfoque direcionado à educação para todos e ao seu atendimento na escola, em nível nacional, promovendo discussões sobre o entendimento dessa proposta inclusiva, como aponta, por exemplo, a Declaração de Salamanca:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade da pessoa humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (Unesco, 1994, p. 23).

Na concepção de Bueno (2001), com base na Declaração de Salamanca, procura efetivar a proposta da inclusão escolar. O compromisso político de atribuir prioridades social e financeira ao aprimoramento do sistema educacional tem sido contemplado nas discussões, cuja meta consiste em tornar esse sistema apto a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais.

Além desse aspecto, existe a questão do preconceito em nosso ambiente social. Para Crochík (2011), o preconceito é um dos obstáculos, sobretudo, para a inclusão escolar, podendo-se apresentar sob três formas: falsa aceitação, hostilidade e frieza. Segundo esse autor, essas formas estão associadas a conceitos freudianos, como os de formação reativa e identificação e como mecanismos sociais, tais como segregação e marginalização.

Contudo, importa destacar as prioridades, política e financeira, em benefício da inclusão escolar da pessoa com deficiência que, no Brasil, parece se concentrar mais nos textos legais do que nas ações para viabilizar essa proposta. Isto pode ser observado nas dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, destacando-se formação insuficiente de professores, falta de infraestrutura, precárias condições de trabalho, quantitativo elevado de alunos nas salas de

aula, entre outras. Disto deriva a seguinte reflexão: como podem ser atendidas as demandas relacionadas ao processo de inclusão escolar se o investimento financeiro no sistema educacional como um todo, é mínimo (Souza, 2011).

É preciso analisar as políticas públicas implantadas no país, para viabilizar a proposta da educação inclusiva. Nesse sentido, é importante rever as várias reformas educacionais ocorridas no país, nos últimos anos.

III. Políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva

As discussões sobre as políticas públicas da educação especial, voltadas para a inclusão escolar, seus programas e estratégias, particularmente as que propõem melhoria da qualidade educacional, são sempre importantes. De acordo com Freitas (2004), o discurso ideológico da qualidade é utilizado no próprio interior da escola, na medida em que ocorre legitimação da exclusão do aluno com deficiência, a ideologia do esforço pessoal, responsabilizando o aluno pelo seu fracasso escolar, ou seja, ele é culpado pela sua deficiência e dificuldade no processo de inclusão escolar (Caiado, 2003).

Essa ideologia do esforço pessoal mascara a qualidade de ensino oferecida na Educação Básica, na medida em que esse discurso naturaliza a desigualdade social, de maneira que conforma as classes desfavorecidas sócio-economicamente a terem a oportunidade e o direito à educação de qualidade.

Para Souza (2011) as estratégias políticas para promoção das reformas passam pelo discurso do alcance das metas de qualidade, considerando que as discussões no âmbito da educação inclusiva, as características de participação e de democratização de todos apontam para a necessidade de investimento mais intenso na qualidade do ensino, oferecido pelos sistemas federal, estadual e municipal.

Refletindo acerca dessas discussões, investigam-se, a partir de então, as políticas públicas no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, considerando as ações governamentais na promoção do acesso, participação e permanência de todos na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (1996), define educação especial, no artigo 58, como “*a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais*”, ofertando “*quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular*”. Acredita-se que esses serviços – apoio pedagógico complementar ou suplementar – deveriam constituir-se como parte integrante da escola, independentemente da necessidade do aluno.

Em relação à designação “*portadores de necessidades educacionais especiais*”, do artigo 58, da Lei nº 9.394 (1996), Garcia (2004) diz que houve abandono dessa nomenclatura quando utilizaram-se duas terminologias “alunos

que apresentam necessidades educacionais especiais” e “educandos com necessidades educacionais especiais”, contidas na Resolução nº 2 (2001). Com a utilização dessas e de outras terminologias, a redação da Lei nº 9.394 (1996) foi alterada pela Lei nº 12.796 (2013), passando o público da Educação Especial a ser denominado *educandos com deficiência*, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao quantitativo de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, onde a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) estabelece, no artigo 25, que caberá às “*autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento*”. Nesse viés, reflete-se sobre o significado de “*relação adequada*”, considerando o quantitativo elevado de alunos nas classes comuns, impossibilitando ao professor e aos alunos uma relação mais próxima, que viabilize o ato pedagógico (a aprendizagem socialmente relevante) e a prática da educação inclusiva.

A Resolução nº 2 (Brasil, 2001), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando o dever dos sistemas de ensino em assegurarem matrícula a todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento das necessidades educacionais especiais, com qualidade para todos. Garcia (2004) enfatiza que a Resolução nº 2 (Brasil, 2001), também, sinalizava para a expressão “*educação inclusiva*”, sem definir seu significado, bem como outras questões referidas, mas não explicitadas nessa Resolução, quer pela própria natureza do documento, quer por ter caráter normativo, questões essas, detalhadas quando da análise do Parecer CNE/CEB 17 (2001).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172 (2001), delegando funções à União, Distrito Federal, Estados e Municípios, o estabelecimento de objetivos e metas aos sistemas de ensino para favorecer o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Em 2002, foi instituída as “*Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*”, através da Resolução nº 1 (Brasil, 2002). Define que a organização de cada instituição deverá observar outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, de forma que contemplem as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Mrech (2001) assinalou que o aluno com deficiência precisa receber atendimento diferenciado, de acordo com suas necessidades. Aponta, então, algumas situações, como: levar um aluno à classe comum sem o devido acompanhamento do professor especializado; ignorar as necessidades peculiares de cada aluno; dirigir o aluno a um único processo de desenvolvimento, para todas as idades; retirar o atendimento educacional especializado antes do tempo,

acreditando e esperando que os professores do ensino regular ensinem os alunos com necessidades especiais, sem auxílio especializado (Mrech, 2001).

Em nível estadual, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão publica a Resolução nº 291 (CNE, 2002), que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e estabelecendo outras providências.

Dentre essas normas, a Resolução CEE nº 291 (Maranhão, 2002), no artigo 12, posiciona-se em relação ao quantitativo de alunos nas classes comuns, atribuindo obediência à legislação nacional pertinente, incluindo os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, sendo que, no parágrafo único deste artigo, condiciona até três portadores de deficiência no mesmo tipo, ou seja, numa classe regular pode-se admitir o máximo de três alunos com deficiência:

O quantitativo elevado de alunos pode comprometer a viabilidade da proposta de inclusão daqueles com deficiência, no ensino regular (Oliveira, 2004). Proposta essa que não se confunde com integração. O conceito de escola inclusiva para Blanco (2001) deve estar relacionado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de forma que todas as diferenças individuais sejam atendidas, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. Para Sasaki (1997), a inclusão escolar está atrelada à garantia de acessibilidade como importante meio para desenvolver a autonomia e independência dos educandos. Logo, é um conceito que não se restringe à integração. Ferrel (1996) afirma que a capacidade de aprender não é afetada em virtude da deficiência visual, mas da falta de estrutura da escola.

Partindo desse entendimento, Bueno (1999) afirma que a integração tem como pressuposto básico a extensão dos serviços educativos às crianças com deficiência primária e a inclusão é mais ampla, abrange crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, ou mesmo aquelas pertencentes a grupos sociais marginalizados.

Mantoan (2003) defende a idéia de que todas as crianças independentemente do tipo e grau de deficiência que possuam, devem ser incluídas na escola comum; defende também que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular não necessita, imediatamente, que toda a escola se prepare para recebê-las. Ao contrário, acreditava que na medida em que as recebia, aprimorava sua estrutura para melhor acolhê-las. Para Omote (1999) a inclusão de um aluno com deficiência não deve ser conduzida de forma precipitada, sem as devidas ponderações, pois, ao invés de beneficiá-lo pode prejudicá-lo, segregando-o.

A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) reconhece como primeira língua na comunicação e expressão de pessoas surdas a Língua Brasileira de Sinais, garantindo formas institucionalizadas de apoio, uso e difusão, assim como, a

inclusão da disciplina de Libras, constituindo-se, portanto, como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores.

Na perspectiva da inclusão, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prevendo atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência para alunos com necessidades educacionais especiais (Ministério da Educação, 2008). A orientação desses atendimentos nas classes comuns é apresentada pelas Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, elaborando-se, em 2010, duas orientações: para a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, segundo Nota Técnica SEESP/GAB nº 9 (BRASIL, 2010a); e, para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, de acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11 (Brasil, 2010b).

Tratando-se do atendimento educacional especializado através das salas de recursos multifuncionais, Cerqueira e Ferreira (2000) afirmavam que os recursos didáticos correspondiam a todos os meios físicos, utilizados, com maior ou menor frequência, em todas as disciplinas, áreas de estudo, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados. Visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. Bruno e Mota (2001) consideram que os recursos didáticos podem ser percebidos por todos os sentidos do corpo, de forma a promoverem a concretização dos conceitos, mediante as vivências cotidianas dos educandos. Tais recursos constituem-se em procedimentos imprescindíveis para uma educação mais abrangente, que contemple as diversidades dos educandos (Bruno & Mota, 2001). Santos (2007) e Costa (2007) em estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular identificam como principal dificuldade a carência de materiais e recursos didáticos para a viabilidade da aprendizagem desses alunos.

Para Batalha (2009) a proposta governamental em relação às políticas públicas inclusivas parece, em um primeiro momento, bem condizentes com as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência. Entretanto, a inclusão tem encontrado dificuldades para se efetivar. Tais dificuldades podem ser atribuídas, quer pela resistência em frequentar o ensino regular por parte de algumas pessoas com deficiência, quer pela dificuldades das escolas em se adaptarem às necessidades desses alunos. Além disso, Batalha (2009) aponta a necessidade de maiores investimentos financeiros nas adaptações curriculares e na estrutura física escolar.

Em relação às dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, nesta pesquisa buscou-se identificá-las nas

percepções de cinco professoras do ensino regular e de cinco alunos com deficiência visual. Para tanto, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, mediante análise de conteúdo, dimensionando os dados em categorias convergentes e divergentes de respostas (Bardin, 2004).

IV. Resultados e discussão

A seguir apresentar-se-ão os resultados desta pesquisa, direcionados para as dificuldades encontradas no processo de inclusão, segundo as percepções de professores do ensino regular e de alunos com deficiência visual, atendidos por um CAP. Os dados obtidos foram discutidos com base em análise dos referenciais teóricos e legislação.

IV.1- Dificuldades no processo de inclusão: percepções de professores e de alunos com deficiência visual

A deficiência visual, conforme aponta Ferrel (1996) não afeta a capacidade de aprender. O desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual não é prejudicado em virtude da deficiência, mas sim pode depender de como ocorre esse processo ensino-aprendizagem. Isso sim, pode afetar o desenvolvimento cognitivo, onde essa criança pode apresentar vários problemas nessa área. Diante dessas informações, pode-se afirmar que as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, não resultam da condição de ser ou não deficiente, mas, principalmente, podem estar relacionadas às condições externas que são oferecidas a professores e alunos nas escolas públicas do ensino regular.

Com base nessa premissa, os dados obtidos nas tabelas 1 e 2 foram contrapostos, obtendo-se as categorias convergentes e divergentes, de acordo com as respostas dos participantes. Para o grupo de alunos com deficiência visual, atendidos por um CAP, os questionamentos foram: Você encontra dificuldades na escola onde você estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, quais são as facilidades? Na sua concepção, quais as dificuldades encontradas por você para ser efetivamente incluído no ensino regular? Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual?

Quanto ao grupo de professores do ensino regular foram as seguintes perguntas: Você acha que o aluno com deficiência visual atendido por um CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, por que ele não encontra dificuldades? Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual, atendidos pelo CAP para permanecerem incluídos no ensino regular das escolas públicas estudadas? Faça um relato sobre as dificuldades encontradas

por você, em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual, atendidos pelo CAP no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas.

A tabela 1 mostra as categorias convergentes de respostas das professoras das escolas públicas das redes estadual e municipal do ensino regular da capital de um estado do nordeste brasileiro e dos alunos com deficiência visual, atendidos por um CAP, incluídos nessas escolas.

Tabela 1: Categorias convergentes sobre as dificuldades dos participantes no processo de inclusão escolar

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS		CATEGORIAS	ADV		PER		Total	
ADV	PER		f	%	F	%	F	%
C, E	B, D, E	Número elevado de alunos na classe comum	02	40	03	60	05	50,00
C, D	A, C	Deficiência visual do aluno e/ou outras associadas	02	40	02	40	04	40,00
A	C, E	Falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ou não adaptados	01	20	02	40	03	30,00
B	A	Alunos com deficiência visual não apresentam dificuldades	01	20	01	20	02	20,00

Os dados da tabela 1 mostram 4 categorias convergentes, apresentando maior porcentagem a que se refere ao quantitativo elevado de alunos nas classes comuns, apontada por metade (50%) dos participantes entrevistados. Buscando informações sobre essa categoria, a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) não determina o número. De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, observa-se que, embora haja observância dessas normas, em relação ao número de alunos com deficiência, o quantitativo daqueles sem deficiência parece que se contrapõe à proposta da educação inclusiva quando de sua indefinição.

A proposta da educação inclusiva viabiliza quando se buscam meios para modificar a estrutura e o funcionamento da escola, numa ação educativa, capaz de atender às diferenças individuais dos alunos (Blanco, 2001). Para isso, é necessário que ocorram mudanças na concepção de inclusão escolar, gradativamente, já que ela não acontece de forma imediata: ela é um processo (Mantoan, 2003).

Observa-se que as escolas públicas devem rever o número elevado de alunos em sala de aula, se realmente pensam em viabilizar a proposta da educação inclusiva, pois se assim não for, como poderão garantir uma educação de qualidade? Os sistemas de ensino precisam ser mais cautelosos no controle das relações entre aluno, professor, carga horária e meios materiais para promover o processo

de inclusão. Também, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação precisam estar mais vigilantes em seu acompanhamento. A inobservância de quantitativo elevado de alunos nas classes comuns traduz-se numa preocupação pouco densa com a questão da qualidade. A relação da quantidade de alunos em sala de aula é um fator de prejuízo para a qualidade do atendimento educacional (Oliveira, 2004).

Outra categoria destacada pelos participantes desta pesquisa (professoras e alunos com deficiência visual) foi a *deficiência visual do aluno e/ou outras associadas*, verbalizada por 40% dos entrevistados. Assim como Caiado (2003), acredita-se que a deficiência não pode ser vista como uma única categoria explicativa das dificuldades escolares para alunos com cegueira permanecerem incluídos. Conceber a deficiência como dificuldade primeira para a inclusão vem sendo um impedimento às possibilidades de mudanças, estagnando a análise numa idealização, ou seja, torna-se reprodução de um discurso ideológico (Freitas, 2004).

Diante desse aporte, percebe-se que este discurso ideológico do esforço pessoal (Freitas, 2004) pode estar sendo assimilado e internalizado por alunos com deficiência visual e por professores do ensino regular. É lastimável conceber a deficiência visual como uma incapacidade, considerando que, principalmente, as precárias condições externas oferecidas a esses educandos podem desfavorecer a efetivação da inclusão escolar e não sua condição de deficiência visual. Ressalta-se que, assim como não se pode atribuir exclusivamente ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades, não se pode designar exclusivamente à escola a responsabilidade pelos obstáculos que vem encontrando.

A falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ou não adaptados foi outra categoria apontada por 30% dos entrevistados (professoras e alunos com deficiência visual). Isto é condizente com as pesquisas de Santos (2007) e Costa (2007), que identificaram a carência de materiais nas classes comuns. Conforme colocam Cerqueira e Ferreira (2000), os recursos didáticos visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem, de forma mais eficiente, constituindo-se em um meio efetivo para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. Em relação ao aluno com deficiência visual, esses recursos tornam-se necessários pela condição limitadora da ausência de visão, onde a utilização desses recursos didáticos poderá ser percebida por todos os sentidos do corpo e promover a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano (Bruno & Mota, 2001).

É importante enfatizar que a falta de materiais, recursos e equipamentos mencionados nas entrevistas semiestruturadas por uma professora e por dois alunos com deficiência visual, embora esteja em conformidade com os preceitos legais (Brasil, 2010b), mostram inviabilidade no que se refere à proposta da inclusão escolar. Apesar das escolas de ensino regular preverem na sua organização

serviços de apoio pedagógico para o atendimento educacional especializado, ofertados através das salas de recursos multifuncionais nas referidas escolas (Brasil, 2010b), poucos são os recursos didáticos disponíveis nessas salas.

Esses dados, também, podem apontar a falta de formação das professoras para atender a diversidade dos alunos, haja vista que os recursos didáticos podem ser confeccionados, dependendo da criatividade das mesmas em produzirem esses recursos, utilizando materiais simples (Cerqueira & Ferreira, 2000).

Dando continuidade, é expressiva a categoria *alunos com deficiência visual não apresentam dificuldades*, apontada por 20% dos entrevistados (professoras e alunos com deficiência visual). Tal categoria pode desencadear alguns pressupostos coerentes: a) a não veracidade do fato, haja vista que a maioria de todos os alunos enfrentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem; b) a veracidade do fato, podendo ser justificada pela negligência dos professores e dos alunos com deficiência visual na prática da proposta da educação inclusiva, onde alunos fingem que aprendem e professores fingem que ensinam; e, c) a veracidade do fato, podendo ser justificada pela ideologia do discurso de uma inclusão em uma sociedade que se sustenta pela prática da exclusão (Freitas, 2004).

Diante dessas categorias convergentes, pode-se perceber que professores e alunos com deficiência visual deixam de assumir seu papel de atores do processo de inclusão, na medida em que atribuem a culpa pela não efetivação da inclusão escolar ao outro, ou seja, utilizam-se das dificuldades externas a eles para justificarem as dificuldades na prática da educação inclusiva nas escolas públicas. A tabela 2 revela outras dificuldades, que, embora estejam classificadas em categorias divergentes, podem explicar suas origens.

A primeira categoria divergente, mas extremamente importante incide sobre o fato do aluno com deficiência visual ainda não estar alfabetizado (20%) quando inicia a escolarização no ensino regular. Tal fato pode dificultar o acompanhamento e a participação desse aluno nas atividades escolares, comprometendo seu processo ensino-aprendizagem. Compartilha-se do pensamento de Omote (1999) quando afirma que a inclusão de um aluno com deficiência visual não deve ser conduzida sem as devidas precauções. É necessário que o processo de inclusão dele conjugue formas benéficas de sua participação nas atividades escolares, pois sem participação a mera inserção pode resgatar formas segregadas ou integradas (Bueno, 2004), que, ainda, persistem nas escolas públicas.

No caso do aluno com cegueira, é necessário conhecimentos do código braille (alunos cegos); soroban, para uso da matemática; orientação e mobilidade, que poderá contribuir para o desenvolvimento de sua independência e autonomia (Sassaki, 1997). Para os alunos com baixa visão utilizam-se letras ampliadas, materiais de baixa e alta tecnologia assistivas (Cerqueira; Ferreira, 2000). Esses

conhecimentos prévios conjugados ao acompanhamento de um professor especializado na área de deficiência visual poderão ajudar para que a inclusão do aluno com deficiência visual se viabilize na escola do ensino regular. Quanto aos materiais de alta tecnologia assistiva, sabe-se que têm custo financeiro elevado para as famílias desses alunos, que, no caso dos alunos com deficiência visual, atendidos pelo CAP, pertencem à classe social, econômica e financeira baixa. Fato esse, que interfere, significativamente, na viabilidade do seu processo de inclusão escolar.

Tabela 2: Categorias divergentes sobre as dificuldades dos participantes no processo de inclusão escolar

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS		CATEGORIAS	ADV		PER		Total	
ADV	PER		f	%	f	%	f	%
C, D	-	Aluno em processo de alfabetização	02	40	-	-	02	20,00
A, D	-	Não souberam responder sobre as dificuldades dos professores do ensino regular	02	40	-	-	02	20,00
-	D, E	Presença de preconceito na escola e/ou na sociedade	-	-	02	40	02	20,00
A	-	Falta de acessibilidade na escola	01	20	-	-	01	10,00
A	-	Comportamento indisciplinar dos colegas	01	20	-	-	01	10,00
E	-	Alunos com deficiência visual apresentam dificuldade (Não souberam dizer quais)	01	20	-	-	01	10,00
E	-	Não soube responder	01	20	-	-	01	10,00
B	-	Professores do ensino regular não encontram dificuldades	01	20	-	-	01	10,00
-	B	Resistência do aluno com deficiência visual ao estudo	-	-	01	20	01	10,00
-	D	Metodologia de ensino inadequada do professor do ensino regular	-	-	01	20	01	10,00
-	E	Insuficiência do atendimento itinerante na escola	-	-	01	20	01	10,00

A dificuldade encontrada no aluno com deficiência visual, atendido por um CAP, que não está alfabetizado pontua algumas observações necessárias, como: admitir um aluno com deficiência à classe comum sem o devido acompanhamento do professor especializado; ignorar as necessidades peculiares de cada aluno; oferecer ao discente um único processo de ensino; retirar o atendimento

educacional especializado antes do tempo, acreditando e esperando que os professores do ensino regular ensinem os alunos com necessidades especiais, sem auxílio de professor especializado (Mrech, 2001). Por isso, ressalta-se a necessidade de articulação entre professores do ensino regular e do ensino especializado para juntos promoverem o processo de inclusão escolar, como apoio pedagógico, de forma a contribuir na atualização do uso de metodologias individualizadas, de acompanhamento do aluno com deficiência e de orientação para os familiares, como atesta a Nota Técnica Seesp/Gab n. 9 (2010).

Dando continuidade às categorias divergentes, 20% dos alunos com deficiência visual *não souberam responder sobre as dificuldades das professoras do ensino regular*. Isso se configura numa dificuldade para viabilizar o processo de inclusão. Percebe-se, então, que há ausência de relacionamento entre professora e aluno na sala de aula e que seria necessária uma relação embasada no diálogo.

O grupo de alunos com deficiência visual mencionou *presença de preconceito na escola e/ou na sociedade* (20%) como uma das dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar. Conforme pontua Crochík (2011), o preconceito constitui-se em barreiras para a inclusão escolar, que, de acordo com as entrevistas desses alunos apresenta-se, principalmente, sob a falsa aceitação de toda comunidade escolar. Isto acontece, na medida em que o sistema de ensino não consegue suprir às necessidades educacionais de todos os alunos, conseqüentemente, a escola deixa de garantir uma estrutura físico-organizacional e curricular condizente às necessidades dos alunos com deficiência visual (Blanco, 2001).

Contudo, a presença de preconceito não representa uma única forma, que dificulta o processo de inclusão escolar. *A falta de acessibilidade na escola* pode limitar o acesso do aluno com deficiência, tanto ao conhecimento quanto a estrutura físico-organizacional da escola: fato esse, que pode inibir o desenvolvimento da autonomia e independência desse aluno, comprometendo assim o seu processo de ensino-aprendizagem (Sasaki, 1997). Sequencialmente, o *comportamento indiferente dos colegas* (10%) pode ser atribuído ao fato da escola não ter realizado um trabalho de sensibilização com os alunos sem deficiência e com toda comunidade escolar.

As três últimas categorias divergentes, que se complementam, foram mencionadas pelo grupo de professoras: a Professora B (10%) disse que a dificuldade dela no processo de inclusão deve-se à *resistência do aluno com deficiência visual ao estudo*, não podendo desenvolver um trabalho significativo com ele; mas, para a Professora D (10%), a dificuldade está relacionada à *metodologia de ensino inadequada do professor do ensino regular*, que, por falta

de formação, não consegue resultados mais significativos com o aluno com deficiência visual; e, para a Professora E (10%), a falta de formação das professoras do ensino regular deve-se à *insuficiência do atendimento itinerante na escola*. Tal insuficiência é causada pela pouca frequência da professora do ensino itinerante, na escola do ensino regular.

Percebe-se que, de certa forma, as professoras sentem-se no dever de responder a essas exigências pedagógicas e administrativas, mas demonstram insegurança por não terem amparo objetivo (condições de trabalho para viabilizarem essas mudanças) e nem subjetivo (formação e conhecimento que permitam efetuar essas mudanças). Ressalta-se, então, que propor alterações no trabalho pedagógico sem alterar a organização do sistema escolar, sem realizar as adequações necessárias, faz gerar processos de precarização do trabalho docente, sendo eles aumento de contratos temporários, arrocho salarial, inadequação de planos de carreira, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, instabilidade e precariedade do emprego no magistério público, junto a inúmeras exigências que são impostas ao trabalho do professor.

Esses e outros fatores são associados às justificativas das professoras do ensino regular que afirmam que o processo de inclusão pode estar ocorrendo de forma dissimulada, na medida em que há disparidade entre o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a realidade das escolas públicas, que pode estar relacionada à complexidade das inúmeras dificuldades encontradas nesse processo.

V. Conclusão

Diante do exposto, é possível afirmar que já existe um efetivo jurídico-institucional de políticas condizentes com a proposta da educação inclusiva. Entretanto, há uma distancia considerável entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar. Ressalta-se, ainda, que no mundo globalizado e com as propostas neoliberais, com ênfase no discurso ideológico, não se pode esperar que pessoas com deficiência estejam recebendo atendimento adequado (de qualidade), tendo em vista que essa forma de atendimento educacional pode estar restringindo a efetividade da inclusão.

Constataram-se inúmeras dificuldades encontradas pelos entrevistados no processo de inclusão escolar, como o número elevado de alunos nas classes comuns e a falta de acessibilidade na escola. Entretanto, foi perceptível, também, que os atores (alunos e professores) do processo de inclusão atribuem a responsabilidade ao outro, deixando de assumir sua ação prática e necessária nesse processo.

Além disso, as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva precisam ser construídas com a participação de todos, considerando as peculiaridades regionais e institucionais, num trabalho conjunto com as pessoas com deficiência, de maneira que proponham mudanças de filosofia, no trato à educação inclusiva de qualidade, respeitando as diferenças e a igualdade de direitos de todos os sujeitos na sociedade. Acredita-se que a mudança só pode ser efetuada pelos sujeitos, pelo sistema educacional e pelas demandas sociais, onde os primeiros sejam capazes de refletir sobre sua realidade e modificá-la.

Referências

- Bardin, L. (2004) *Análise de conteúdo* (3a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Batalha, D. V. (2009, outubro). Um breve passeio pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 9.
- Blanco, R. Aprendiendo en la Diversidad: implicaciones educativas, In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Vol. I, Foz do Iguaçu, Paraná, 2001.
- Brasil. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (2 ed). Brasília: Corde, 1997.
- Bueno, J. G. S. (2001). *Educação inclusiva e a escolarização dos surdos*. Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Ano 13 (nº 23), p. 37-42.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (2a ed.). São Paulo: EDUC.
- Bueno, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. Formação do Educador e Avaliação Educacional. São Paulo: UNESP, 1999.
- Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.
- *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado em 10 abril, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Costa, M. C. S. (2007). *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Crochík, J. L. (2011). Preconceito e inclusão. *Revista do Instituto Cultural Marc Chagall*, Vol. 3 (nº 1), (jan.-jun.), p. 32-42.

- Ferrel, K. A. (1996). Your child's development. In: Holbrook, M. C. (Org.). *Children with visual impairments: a parents' guide* (pp. 73-96). Scotland: Woodbine House.
- Freitas, L. C. (2004). Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, 25(86), 133-170.
- GARCIA, Maria Cardoso Garcia. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. (2001). Aprova o Plano Nacional e dá outras providências. Recuperado em 16 abril, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.
- *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Recuperado em 16 abril, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.
- *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. (2013). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 16 abril, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.
- *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 16 abril, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (5a ed). São Paulo: Cortez.
- Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Muniz, E. P., & Arruda, E. E. de. (2007). Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, 28, 258-277.
- *Nota Técnica Seesp/Gab n. 9, 9 de abril de 2010*. (2010). Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília. Recuperado em 20 abril, 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4683&Itemid.

- *Nota Técnica Seesp/Gab n. 11, 7 de maio de 2010.* (2010). Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília. Recuperado em 20 abril, 2013, de [http://portal.mec.gov.br/file:///C:/Users/usuario/Downloads/notatecnica_n112010%20\(1\).pdf](http://portal.mec.gov.br/file:///C:/Users/usuario/Downloads/notatecnica_n112010%20(1).pdf).
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Omote, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). *Educação Especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: UNESP, 1999.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco. Recuperado em 2 abril, 2013 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco. Recuperado em 2 abril, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.* (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado em 15 abril, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.* (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 10 abril, 2013, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.
- Santos, MJ. (2007). *A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Souza, A. L. L. de. (2011). Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. In: Souza Junior, L. de., França, M. S. B. de. (Orgs.). *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade de ensino* (pp. 278-291). Brasília: Líber Livro.