EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: BREVE HISTÓRICO

CAROLINA ALVES DE SENNE

Resumo:

O presente artigo é uma breve revisão bibliográfica sobre a história da Educação Inclusiva para alunos com Deficiência Visual, que tem como objetivo apresentar algumas perspectivas da realidade da inclusão escolar e definições sobre a deficiência visual. É sabido que o ambiente escolar é um espaço propício para o desenvolvimento democrático das práticas de inclusão, porém não excluímos a necessidade de novos referenciais teóricos e reflexões sobre práticas pedagógicas. De modo geral, é possível identificar na literatura e nos dados das literaturas existentes que os tipos de apoios oferecidos às crianças com deficiência visual ainda são insuficientes dentro e fora do ambiente escolar. Também é perceptível a necessidade de criar estratégias para uma intervenção precoce com base no desenvolvimento e na capacitação da criança, para que na fase adulta não venha a sofrer pela falta de preparo da família e da escola. Compreendemos que uma escola inclusiva é aquela que busca evitar a exclusão, a repetência e a evasão, fatores que asseguram outros processos na vida integral de cada ser humano.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Deficiência Visual

INTRODUÇÃO

Para Sá, Silva e Simão (2010) que definem a deficiência visual como o conjunto de alterações que podem ser relativamente simples, passíveis de correções por meio de auxílios ópticos ou cirurgia, até graves degenerações, atrofias ou lesões oculares que podem culminar com a cegueira. Em vista disso, na deficiência visual, vamos ter duas categorias: a cegueira e a baixa visão.

Sá, Campos e Silva (2007), compreende que a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Já a baixa visão é uma grave perda visual, ou seja, é a redução da acuidade visual. Nesse caso, ainda existem resquícios de visão. Sendo assim, a cegueira pode ser apresentada desde o nascimento (cegueira congênita) ou em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (cegueira adventícia-adquirida).

Já para Bruno (2006) compreende e enfatiza que a deficiência visual, por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social. Ou seja, são as interações, comunicações e significados socialmente construídos que irão determinar o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social das crianças. É na escola que a criança cega irá construir suas primeiras relações sociais fora do âmbito familiar.

Costa (2012) destaca que, durante muito tempo, nossa escola tem se configurado como excludente e, por conseguinte, conservadora, principalmente, por privilegiar aqueles tidos como bons, perfeitos e normais. Também afirma que um dos maiores desafios da escola inclusiva é lutar para eliminar as barreiras que impedem o livre acesso de todos ao conhecimento. Dentre as que precisam ser eliminadas, as principais são as barreiras atitudinais: preconceitos, estigmas e discriminação, e as barreiras arquitetônicas: obstáculos que impedem o acesso e uso dos ambientes, sejam eles coletivos ou individuais.

UM BREVE HISTÓRICO

A busca de normativos em endereços eletrônicos especializados indica, no Brasil Imperial, o período dos primeiros registros legais sobre a temática. Em 1835, o deputado Cornélio Ferreira, da Bahia, apresentou um projeto de lei com o objetivo de levar para cegos e surdos o Ensino das primeiras letras. Porém, esse projeto foi arquivado e somente em 1845 surgiu o Ensino para deficientes visuais, que só poderiam ter acesso à Educação se a escola estivesse de acordo em recebê-los, pois a constituição da época não reconhecia a obrigatoriedade de inclusão aos educandos com necessidades específicas (GARCIA & BRAZ, 2020, p.624-625).

Para Masini (1994), no Brasil, o primeiro olhar que se teve para as pessoas com deficiência visual foi em 12 de setembro de 1854, quando o Imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos. Logo após o advento da república, esse instituto passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), sendo a única instituição da época encarregada da Educação dos deficientes visuais.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o Brasil vivenciava uma nova fase de estruturação da república na qual emergiam discrepâncias regionais acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que tiveram como resultados em mudanças no panorama da educação. Próximo a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade fez com que a manutenção de um sistema dualista, servindo para toda a elite nacional e para a grande parcela da classe média, visto que as classes populares ainda não possuíam o acesso à escola (MENDES, 2010, p. 95).

A popularização da escola primaria pública, foi um processo que se iniciou entre

as décadas de 1920 e 1930, quando o índice de analfabetismo era de aproximadamente 80%. A partir desta informação, observou-se uma certa expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudos e a multiplicidade dos turnos, caracterizando, então, uma nova política de educação popular reduzida (MENDES, 2010, p.95).

Enquanto isso, a vertente psicopedagógica da educação de educação de pessoas com deficiência no Brasil será influenciada neste mesmo período pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob ideário do movimento escola-novista. No panorama mundial tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso (MENDES, 2010, p.95).

De acordo com Mendes (2010, p.96), no decorrer da década de 1920 foram empreendidas reformas estaduais, destacando-se Francisco Campos de Minas Gerais, que trouxe da Europa, professores psicólogos para ministrar cursos para outros professores. Esteve entre estes estrangeiros que chegaram ao Brasil em 1929, Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial.

Helena Antipoff (1892-1974) havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país (MENDES, 2010, p.96).

Para tanto, Mendes (2010, p.97) observa que o crescimento institucionalizado, a implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas em variados graus de deficiência, em outros países ao longo da primeira metade do século XX, já no Brasil predominou-se a despreocupação com a conceituação, classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos "anormais" na escola ocorreria numa função de critérios ainda muito vago e baseava-se em "defeitos pedagógicos" e os alunos considerados, como "subnormais intelectuais". "Registra-se ainda a partir de 1930 o aparecimento da expressão ensino emendativo significando corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade (JANUZZI, 2004). Grifo do autor.

O Estado Novo no Brasil é conhecido como o período do governo de Getúlio Vargas que assumiu o poder após um golpe, instalando-se assim a ditadura entre 1937 e 1945. Neste período observa-se que ocorreu um controle estatal em todos os setores sociais, assim como a centralização da Educação, demonstrando assim, um retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explicita de favorecimento ao ensino superior. A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, "vai ceder lugar as mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder público" (MENDES, 2010, p. 98).

Logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) iniciou no Brasil a Segunda Republica (1945-1964), que é também chamada de República populista, sendo caracterizada pela ambiguidade do governo que por um lado reconhecia a insatisfação de seu povo, e por outro lado procurava dirigir e manipular as aspirações populares. Mendes (2010, p. 98) observa que neste período o processo de internacionalização da economia, a entrada de capital estrangeiro com as multinacionais, assim como a influência da invasão cultural e econômica norteamericana ocorre um agravamento da pobreza da população.

Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norteamericanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em vista ao Brasil tentavam estimular criação de associações deste tipo (MENDES, 2010, p. 98-99)

Foi então que a partir de 1958, o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira ás secretarias de educação assim como, suas instituições especializadas, lançando, então, diversas campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação do Deficiente mental (Cademe) em 1960. "Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular" (MENDES, 2010, p. 99).

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão "educação para excepcionais", contemplada em dois artigos (88 e 89). Para Mazzota (1990) a promulgação desta lei, demonstra um marco inicial das ações oficiais do poder público na área da educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Enquanto que a sociedade civil se or-

ganizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas filantrópicas, a escola pública, vai estendendo as matriculas ás classes populares. O crescimento do índice de reprovação e de evasão vai alimentar as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leva, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas. A partir daí se verifica uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidade de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas (MENDES, 2010, p. 99).

No ano de 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil no qual instaurou a ditadura. Foi acentuado o processo de desnacionalização da economia, assim como a concentração de renda, a repressão das manifestações públicas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população. Mendes (2010, p.100) aponta que as reformas educacionais deste período atingiram também o ensino superior resultando, desta forma uma perda na autonomia das universidades, sem entretanto, eliminar o dualismo escolar. Neste período ocorreu um processo, que até então não havia precedentes de privatização do ensino, mas agora já estava sob a mentalidade empresarial.

Por volta de 1976 ocorreu a criação do Sistema Nacional de Previdência e

Assistência Social (Sinpas), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo até, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas (MENDES, 2010, p. 101).

Em 1986 foi lançado o "Plano Nacional de Ação Conjunta" e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Cordé), dispondo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne ás pessoas com deficiência. A Constituição Federal Brasileira de 1988, traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe também alguns dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizando o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino, implementar a formação para o trabalho e formação humanística. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiências deveriam ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101-102).

Por volta de 1990, Mendes (2010) aponta que ocorreu uma reforma administrativa que exigiu a SEESPE e a Secretaria Nacional da Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças nestes nomes e no estatuto, o Cenesp-SEESPE, e depois SEESP, este órgão até a década de 1990 se caracterizou "[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...]" (MAZZOTA, 1990, p.107).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a assistência social como dever de Estado no campo da seguridade social, e não mais como política isolada e complementar á Previdência. Em 1989 foi criado o Ministério do Bem Estar Social que, na contramão do que estava preconizando na constituição, fortaleceu o modelo centralizado simbolizado pela LBA. Draibe destacou que além de concentrar os recursos financeiros, a formulação e a gestão de políticas também estiveram monopolizadas, até 1995, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), agencia federal que criada nos anos quarenta e transformada, ao longo do tempo no instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particularista. Este padrão centralizado só começou a mudar com a extinção da LBA em 1995, e com a transferência dos recursos federais para os Fundos Municipais de Assistência Social, para prefeituras, reforçando assim a tendência de ampliação da autonomia e responsabilidade local em matéria de assistência social (MENDES, 2010, p.102).

Esta significativa mudança na política de assistência social iria ter repercussões na área da educação porque até então a LBA que financiava as instituições, definia quem deveria ou não ser atendido, e como, tendo portanto mais poder na definição das políticas de educação especial, mais do que o próprio Ministério da Educação. O resultado disso foi a predominância até meados da década de 1990, quando foi extinto este órgão, de uma política assistencialista mais do que educacional. Esta mudança decorre da descentralização em meados desta década, não significando que outros mecanismos de financiamento não tenham emergido em substituição aos antigos sobre o financiamento de instituições privadas filantrópicas na área da educação especial (MENDES, 2010, p.102).

Já para Ferreira (1998, p.8), destacava-se que o sistema de educação especial parecia se limitar a generalizar a partir de um rotulo básico, e se concentrar na recuperação ou remediação de supostas etapas que ainda faltavam ao aluno, surgindo daí a propensão de não se trabalhar com assuntos acadêmicos, e de enfatizar supostos pré-re-

quisitos para tais habilidades. Os currículos nas classes especiais, pareciam se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão, num modelo tipicamente remediativo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no individuo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada diretamente ao processos cognitivos subjacentes. Nesta didática, assumia-se a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível escolar, para adquirir "prontidão" para alfabetização. Nesta estratégia instrucional, se resumia a treinar os alunos em atividade supostamente preparatórias, com ênfase nas repetições.

Para Mendes (2010, p.103) a partir da década de 1990, foram cerca de 30 anos de política tida como regida pelo princípio da "integração escolar", até emergir o discurso da "educação inclusiva" ou a "inclusão escolar" no país.

A despeito das evoluções do discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matriculas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponível, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais, até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais do que uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retorica anterior da integração e da atual inclusão escolar (MENDES, 2010, p.106).

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não vai se limitar a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tenha tipo acesso a algum tipo de escola não está necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além disso, da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidencia que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência a privatização (considerando, que a grande parte das matriculas continuam na rede privada e, mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matriculas, em comparação com a demanda existente (MENDES, 2010, p. 106).

Assim, o debate sobre a questão da educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastros históricos na nossa realidade que a sustente, não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questiona-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2010, p. 106).

No Brasil, de acordo com Garcia & Braz (2020, p.626) é notória a importância da Constituição Federal de 1988, Artigo 208 (BRASIL, 1988), em que se estabelece o dever do Estado na efetivação de medidas que garantam o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede não exclusiva de Ensino, ou seja, em toda e qualquer escola. Outras mudanças também surgiram, como a criação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994 (BRASIL, 1994), com intuito de incentivar toda e qualquer escola a ser inclusiva para atendimento a crianças com deficiência, proporcionando apoio às escolas que estivessem dispostas a integrar. É significativo também saber que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Artigo 5º, busca incentivar a garantia de atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, mencionando a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que é um serviço da Educação Especial, que veio para dar suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de Ensino regular, identificadas doravante como escolas inclusivas (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), veio, então, para regulamentar a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade no atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Além disso, dá outras providências, como a instalação de piso tátil direcional e de alerta em espaços públicos ou privados (GARCIA & BRAZ, 2020, p.626).

Por conseguinte, é importante também citar a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 que trata das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Em seu Art. 2º, determina sua função como meio complementar ou suplementar para a formação do aluno, através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 7611 determinou pontos relevantes voltados para a Educação Especial, baseados no atendimento especializado, visando à integração

e à universalização do Ensino para todos, respeitando também as limitações de cada um, garantindo adaptações no Ensino e proporcionando ofertas de vagas no Ensino regular (GARCIA & BRAZ, 2020, p.626).

Por fim, Garcia & Braz (2020, p.626) cita que recentemente, o Plano Nacional de Educação – PNE, que compreende o decênio 2014–2024, estabeleceu 20 metas, e a meta 4 volta-se para o atendimento da pessoa com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, mas omite questões relacionadas a outras formas de inclusão escolar, como, por exemplo, às questões referentes às diferenças étnicas. Contudo, segundo Macena, Justino e Capelline (2018, p. 1290), "essa meta é a que mais se aproxima da formalização do Ensino baseado numa Cultura Inclusiva, que visa acima de tudo ao atendimento a todos os cidadãos, independentemente de qualquer característica que os diferencie dos demais".

Vale ressaltar que o vasto campo normativo apresentado neste trabalho e também por Garcia e Braz (2020, p.627) não implicou, necessariamente, em atendimento imediato ou qualitativo dos direitos e das garantias previstas. Tão importante quanto a legislação, tem sido a construção teórica que debate, fundamenta e questiona a realidade educativa em relação ao atendimento de estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Mosquera (2010, p.9) quando este afirma que ainda necessitamos de novos referenciais teóricos para a consolidação da valorização das diferenças dos alunos e o incentivo dos potenciais individuais, ou seja, da estrutura inclusiva. Espaços próprios para a escola inclusiva, que apresentam a diminuição de barreiras arquitetônicas, as salas multifuncinais, etc., precisam também de novas alternativas e de criatividade, elementos fundamentais para a superação da exclusão, principalmente dos alunos que ainda não conseguiram se matricular na escola regular. Somos tomado, sistematicamente, pela imobilização de alternativas que superem os atrasos da escola tradicional nos legou. Quando isso se dissolver, a escola inclusiva se mostrará apta para assumir o seu papel, como já acontece em alguns lugares.

Os deficientes visuais já sofreram diversas discriminações no decorrer dos tempos. Foram segregados, abandonados e, com muita luta, conseguiram seu espaço. As mudanças de comportamento desses indivíduos em razão de suas conquistas são evidentes. Outra evidencia que o autor nos elucida é a conquista dos espaços físicos que há alguns anos ainda eram frequentados apenas por pessoas ditas normais. A escola regular é o melhor exemplo disso, visto que a inclusão, hoje é uma realidade. É sabido que essa escola regular é decisória para essa mudança de comportamento, mas para que isso aconteça, muita coisa ainda precisa mudar (MOSQUERA, 2010, p.9)

Mosquera (2010, p.10) informa que as pessoas cegas representam uma parcela significativa da população brasileira. Estima-se que haja, aproximadamente, 640 mil cegos para uma população brasileira em torno de 160 milhões de habitantes. Não bastam as lamentações de nosso passado, que sempre reduziu a escola a um

"depósito de alunos", ou mesmo as desculpas da falta de capacitação. A escola é única, é um processo continuo, e nossos alunos não podem perder tempo. Precisamos assim de alternativas inteligentes para a superação de nossos "despreparos". Os sistemas braile e soroban, indispensáveis à escolarização dos deficientes visuais, além de procurar contribuir com a revisão de algumas técnicas de orientação de mobilidade que ajudem a escola inclusiva, organização fundamental para a independência das crianças cegas.

Além das estruturas físicas, necessárias ao atendimento da criança com deficiência visual, é preciso inserir a sala de recursos (que possui como objetivo auxiliar o aluno durante o seu processo de Ensino nas salas regulares), oficinas pedagógicas, recursos tecnológicos adaptados, regletes, sorobans, bengalas, jogos adaptados etc. Os materiais utilizados em sala devem ser fabricados em relevo, para que a criança possa, por meio do tato, internalizar novos conhecimentos. Nesse sentido, Batista et al. (2014, p. 13) afirmam que:

Compreende-se que a criança explora o entorno de maneira fragmentada por meio das mãos e do reconhecimento de fontes sonoras, mas para isso, necessitam comunicar para reunir impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações coletadas, estabelecer semelhanças e diferenças, criar esquemas e fazer conexões entre os diferentes componentes e dados das realidades.

Desde cedo é importante proporcionar à criança com deficiência visual a oportunidade de conhecer o mundo em que vive, a partir da sua própria percepção, de forma que possam participar das atividades escolares, mesmo com a sua condição visual (GRACIA & BRAZ, 2020, p.633).

A criança com deficiência visual deve participar de todas as atividades propostas, que estimulem a exploração e o desenvolvimento amplo dos outros sentidos, formando uma aprendizagem que tenha significado. Portanto, na ausência da visão, a audiodescrição surge como outro instrumento que deve ser oferecido e utilizado nas escolas. Audiodescrição é um recurso de tradução de

imagens em palavras, visando à explicação das imagens, dos objetos, entre outros (GRACIA E BRAZ, 2020, p.634).

Em suma, dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deva ser lançada pelo sistema da educação em geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretender ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos para a exclusão e seletividade social. Observa-se com este estudo assim como nos auxiliou os apontamentos de Garcia & Braz (2020,p.636), um avanço no que se refere aos aspectos legais. Identificação das diretrizes legais acerca da escolarização do aluno com deficiência visual trouxe como aspectos principais: a garantia do acesso e da permanência às escolas inclusivas por todos, independentemente da condição física, intelectual, sensorial ou social; a garantia da acessibilidade. Dentre os aspectos que compõem a garantia da acessibilidade, mereceu destaque o piso tátil, sinalização e alfabetização em braile, Ensino de orientação e de mobilidade e recursos de tecnologia assistiva para atendimento dos estudantes com deficiência visual no contexto escolar. Escola inclusiva vai muito além de apenas receber alunos com deficiência: é ter uma estrutura com a qual se possa garantir um bom ensino e uma boa aprendizagem. Portanto, ser inclusiva significa que todos são aceitos, todos fazem parte, todos ajudam e são ajudados. É construir uma sociedade aberta a reflexões, capaz de se definir como agente histórico, participador, autônomo e crítico.

BIBLIOGRAFIA

BATISTA, C. P. et al. A formação docente e a deficiência visual: construindo práticas inclusivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. Anais[...]. Disponível em: https://proceedings.galoa.com.br/cbee/ autores/claudenilson-pereira-batista?lang=pt-br. Acesso em: 19 jan. 2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994.

BRUNO, M. M. G. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, V. B. Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: Caderno CEDES n. 46. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. São Paulo/Campinas – UNICAMP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1998. p. 715

Garcia, F. M., & Braz, A. T. A. M. (2020). Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28(108), 622-641. Epub May 15, 2020.

JANUZZI, G. M. A. A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. Campinas, 1992.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de

Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, dez. 2018. https:// doi.org/10.1590/s0104-

40362018002601156

MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. Brasília, DF: CORDE, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos de educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogia, vol. 22, n. 57, mai-ago, pp. 93-109. Medellín, 2010.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. Deficiência Visual na escola inclusiva – Curitiba: Ibpex, 2010.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Deficiência visual. São Paulo:

MEC/SEESP, 2007. (Coleção Atendimento Educacional Especializado). SÁ, E. D.; SILVA, M. B. C.; SIMÃO, V. S. Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual. São Paulo: Moderna, 2010.