

AS DIFICULDADES DA INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NA PRÁTICA DO FUTSAL

Murilo de Oliveira Rodrigues¹

Ana Lúcia dos Santos de Lima²

RESUMO

O trabalho tem por tema: as dificuldades da inclusão de deficientes visuais na prática do futsal. Disto se questiona: Quais as dificuldades da inclusão de deficientes visuais na prática do futsal? O estudo se justifica, pois os deficientes visuais, que frequentam escolas que não dispõem de atividades diversificadas que atendam suas necessidades, se faz relevante a pesquisa das dificuldades da inclusão de deficientes visuais na prática de futsal. Objetiva-se entender as dificuldades da inclusão de deficientes visuais. Especificamente, analisar as dificuldades encontradas pelos docentes para a inclusão de deficientes visuais no dia a dia escolar e refletir sobre as práticas encontradas pelos docentes para a inclusão de deficientes visuais na prática do futsal. A metodologia utilizada neste trabalho é a revisão bibliográfica e estudo de campo.

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão. Futsal

ABSTRACT

The work has as its theme: the difficulties of including the visually impaired in futsal practice. From this it is questioned: What are the difficulties of the inclusion of visually impaired people in the practice of futsal? The study is justified because the visually impaired, who attend schools that do not have diversified activities that meet their needs, it becomes relevant to research the difficulties of inclusion of visually impaired people in futsal practice. The objective is to understand the difficulties of including the visually impaired. Specifically, to analyze the difficulties encountered by teachers in the inclusion of the visually impaired in the day to day school and to reflect on the practices found by the teachers to include the visually impaired in futsal practice. The methodology used in this work is the bibliographical review and field study.

Keywords: Visual impairment. Inclusion. Futsal

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por tema: as dificuldades da inclusão de deficientes visuais na prática do futsal. A pergunta geradora da pesquisa foi: Quais as dificuldades da inclusão de deficientes visuais na prática do futsal?

¹ aluno do curso de pós graduação em Educação Especial da Academia Brasileira de Ciências da Educação ABRASCE. muri.lo1010@hotmail.com

² Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação, Orientadora de TCC ABRASCE, analuciaabrasce@yahoo.com.br

O estudo se justifica, considerando as atividades desenvolvidas nas salas de recursos justifica-se o fato de que a maioria dos escolares optou pelas escolas que sediam tal recurso. Os deficientes visuais, que frequentam escolas que não dispõem de atividades diversificadas que atendam suas necessidades, buscam este recurso no período inverso ao das aulas para desenvolverem atividades específicas. Os professores destes alunos também recorrem às salas de recursos para solicitarem transcrição de provas. Desta forma, se faz relevante a pesquisa das dificuldades da inclusão de deficientes visuais na prática de futsal, pois é um assunto pouco debatido nos meios acadêmicos e este artigo pode servir de referencial para futuros educadores.

Objetiva-se, de modo geral, entender as dificuldades da inclusão de deficientes visuais. Especificamente, analisar as dificuldades encontradas pelos docentes para a inclusão de deficientes visuais no dia a dia escolar e refletir sobre as práticas encontradas pelos docentes para a inclusão de deficientes visuais na prática do futsal. A metodologia utilizada neste trabalho é a revisão bibliográfica, onde se pesquisou em livros, periódicos e sites como a Biblioteca Digital da USP e UNESP, Google Books e Google *Academics*, bem como um estudo de campo orientado por questionário direcionado.

DIFERENTES SOMOS TODOS NÓS

Assim como todas as crianças são diferentes entre si, os adultos também são. Os professores, por exemplo, têm que ter consciência de que assim como eles têm diferenças entre si, também há diversidade entre as crianças. Cada professor tem um jeito de trabalhar e isso também deve ser respeitado.

Portanto, segundo Mittler (2003) deve haver entre eles, professor e aluno, trocas de experiências. Afinal, a comunidade escolar só será uma comunidade quando houver trocas, sejam elas de experiências, de vivências, cultura, de informação e conhecimentos, para que todos possam resolver situações, resolver problemas, ajudar algum outro colega de trabalho que esteja passando, por exemplo, por alguma situação parecida. Como uma situação nunca é igual à outra, o que se pode fazer é utilizar-se de uma atitude que deu certo com algum professor em relação a seu aluno, e usar com outra criança; mas se vai dar certo ou não, só experimentando.

Pode-se, então, falar sobre a questão da coletividade, onde há a constituição da pluralidade. Em grupo, se adquire maior resistência, mais força para mudar-se de

paradigma com mais segurança; enxergar-se e produzir-se mais, se viver mais a experiência dos outros, há mais trocas.

Skliar (1998) diz que:

Quando conversamos com um grupo e cada um fala algo diferente, são várias as ideias que ouvimos e com isso, construímos o conhecimento. Nem sempre isso vai dar conta de saber tudo o que eu precise ou deseje saber. O meu passo depende da minha subjetividade. Se tenho uma experiência sobre determinado assunto e por isso me interesso por aprofundá-lo. Vou construir o conhecimento a partir dessa abertura que houve. A partir do outro, reconhecemos o que o outro gosta e o que nos interesse também (SKLIAR, 1998, p. 73).

Ou seja, se um professor consegue, na sala de aula, que as crianças troquem suas experiências e vivências e o professor também dá abertura para ouvir o que elas trazem de experiências antes de irem para a escola, existe, em primeiro lugar, o respeito em relação ao outro, assim como também haverá as trocas. Ocorre à construção do aprendizado e a experiência de viver as diferenças, a pluralidade.

Na sala de aula, o professor tem que ter uma visão heterogênea em relação aos seus alunos. Está ocorrendo hoje uma homogeneização da sala, das crianças. A maioria dos professores, de acordo com minha pesquisa apoiada em publicações atuais, continua a esperar de todos os alunos o mesmo "rendimento", esquecendo-se então, de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que seus alunos são diferentes quando chegam à escola, lutam para que o processo escolar os torne iguais, que alcancem um dado padrão pré-definido de desempenho escolar; o que leva à exclusão escolar dos que não são deficientes.

Omote (2004) também fala sobre não se pode mais categorizar o desempenho escolar como bom, regular, excelente, a partir de instrumentos, medidas e terminalidades arbitrariamente estabelecidas pela escola. Esse modo de avaliar tem sido a grande sustentação dos que defendem o ensino escolar dividido em especial e regular, pois é com base nessas avaliações, entre outras, que um aluno é considerado apto ou não apto para frequentar uma dessas modalidades de ensino, principalmente quando se trata de alunos deficientes.

O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e no vazio de ideias que acompanha a crise do paradigma, surge o momento oportuno das transformações. Os paradigmas estabelecem limites e indicam como resolver problemas dentro desses limites. Se a criança deficiente entrar na sala de aula regular, não vai dar para usar o velho paradigma.

O paradigma seria um modelo, no caso, de educação que estivesse incidindo no momento. A educação se dá em múltiplos e diversos locais e as pessoas precisam criar, ousar, interagir e trocar ideias para a prática de um novo modelo. Aprender-se-á com os erros e acertos e se precisará de coragem e força de vontade para se lutar pelo que se acredita. Se o professor acreditar que pode construir através de processos educativos um ser humano solidário, tolerante, novos paradigmas se farão.

Mazzota (2004) afirma que o mundo e as pessoas estão em constante transformação e os paradigmas também sofrem alterações diante dessas mudanças. Há dúvidas se é ou não arriscado trocar um modelo por outro, se vai dar certo, há o medo do que é novo ou diferente, não há troca de experiências e de vivências e falta comunicação entre os envolvidos na educação para a demonstração de interesses de mudança. Para que surjam paradigmas mais justos e para que na educação, por exemplo, se possa resolver o problema da inclusão, é preciso acreditar e batalhar.

Segundo Meirelles (2005), a implementação de políticas realmente inclusivas implica o enfrentamento de grandes problemas devido ao contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que o acompanham, ou seja, ao jogo de interesse existente e por fatores econômicos, o que não deveria fazer com que se desista desse movimento de inclusão, direito de educação para todos e respeito às diferenças.

Aliás, uma forma de trabalhar a inclusão na escola que deveria contemplar a todos, seria trabalhar na sala com temas transversais e de maneira que as disciplinas se inter-relacionem, partindo do fato que as redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações as fronteiras das disciplinas estão se rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que se vive. Ou seja, mais um motivo para se acreditar e criar um novo paradigma.

INCLUSÃO: SIGNIFICADOS E EQUÍVOCOS

A "integração é um movimento no qual é o cidadão com deficiência quem tem que se adaptar à sociedade e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão", (OMOTE, 2004, p. 132). A integração é necessária, mas não é o suficiente. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio

de um leque de possibilidades educacionais, que vai desde a inserção nas salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

Para Jannuzzi (2004), o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados e especializados.

Quanto à inclusão, Mantoan (2004) questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Por tudo isso, concorda-se com Mantoan (2004) que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, como já referi anteriormente. Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular.

Às escolas cabe, segundo Góes e Laplane (2004), atender às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). O que está em questão no ensino inclusivo é o oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados e em proporcionar aos professores, atualização de suas habilidades.

Mantoan (2004) diz que:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações (MANTOAN, 2004, p. 62).

A inclusão é um desafio, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula e que a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para se esclarecer o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

INCLUSÃO: UM PROBLEMA DE TODOS

Góes e Laplane (2004) explicam que as dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que o introduzem na categoria de alunos especiais.

A escola, não poderia continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Não pode, muito menos, desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que se sabe, representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

Omote (2004) esclarece sobre a urgência da escola de redefinir seus planos, visando uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas.

Mazzotta (2003) explica ainda que os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. Tem-se igualmente de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, se precisa construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual e social.

Segundo Omote (2004):

Por outro lado, alunos de escola comum, ao conviverem naturalmente com pessoas que têm deficiências mais severas, certamente serão muito

beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico, por conviverem com esses novos colegas em suas turmas. O ensino na maioria das escolas comuns de ensino regular não corresponde ao que é necessário para que a inclusão se concretize, pois essas escolas geralmente adotam medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças. O que existe são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços semi ou totalmente segregados (classes especiais, turmas de aceleração, escolas especiais, professores itinerantes etc.). Existem também escolas que não acreditam nos benefícios que os alunos com deficiência poderão auferir da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais". (OMOTE, 2004, p. 133)

Para esses alunos, o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da inclusão.

Para Stainback e Stainback (1999)

Embora uma criança com deficiência possa não ser capaz de absorver todo o currículo da educação regular, ela pode beneficiar-se das experiências não acadêmicas no ambiente educacional regular. (Stainback e Stainback, 1999, p.23).

No caso das pessoas com deficiência, ficam preparadas para a vida na comunidade, melhor fica seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional e serão capazes de participar de algum tipo de situação integrada.

O DEFICIENTE VISUAL E SUA INTEGRAÇÃO

Tem-se observado que crianças deficientes visuais apresentam dificuldades na sua trajetória de escolarização. Elas necessitam de atenção específica nos seus processos de aprendizado e seus professores precisam ter conhecimento sobre a problemática da cegueira para estarem capacitados para superarem os obstáculos enfrentados nesta situação de ensino/aprendizagem.

Segundo Monteiro (2010)

A Organização Mundial de Saúde considera cego o indivíduo com acuidade visual entre 3/60 (0,05), no melhor olho e melhor correção óptica possível, até ausência de percepção de luz, ou correspondente perda de campo visual no melhor olho com a melhor correção possível. A baixa visão (visão subnormal) corresponde à acuidade visual igual ou menor do que 6/18 (0,3), mas, igual ou maior do que 3/60 (0,05) no melhor olho com a melhor correção possível (MONTEIRO, 2010, p. 20).

Segundo Brasil (2002) a condição básica para que ocorra o processo de integração do pré-escolar deficiente visual é a criação da sala de recursos com professor especializado na área da deficiência visual e de ambientes educacionais contendo

materiais e equipamentos específicos disponíveis para a educação dessas crianças. A autora recomenda que, na impossibilidade de se contar com o professor especializado na sala de recursos, possa ao menos ser garantida a presença de um professor integrador especializado, como o professor itinerante, para orientar e acompanhar o processo de integração e aprendizagem.

Santos (2000) diz que:

A humanidade prima pela igualdade de valores dos seres humanos e, como tal, pela garantia da igualdade de direitos entre eles. Emerge assim, a necessidade de indivíduos-cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores e de seus direitos e deveres. Cresce a importância da inserção de todos num programa educacional amplo. Em consequência, cresce, também, a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger amplamente os alunos e que possam, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem (SANTOS, 2000, p. 3).

De acordo com Stainback e Stainback (1999), outro importante elemento no desenvolvimento da rede de apoio e da comunidade inclusiva é que todos devem respeitar o valor da diversidade. Ela fortalece a escola e a sala de aula e oferece a todos os seus membros maiores oportunidades de aprendizagem. Assim como todas as crianças são diferentes entre si, os adultos também são. Os professores, por exemplo, têm que ter consciência de que assim como eles têm diferenças entre si, também há diversidade entre as crianças. Cada professor tem um jeito de trabalhar e isso também deve ser respeitado.

Segundo Mantoan (2003), quanto aos alunos,

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis, eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam (MANTOAN, 2003, p. 43).

Portanto, deve haver entre eles, professor e aluno, trocas de experiências. Afinal, a comunidade escolar só será uma comunidade quando houver trocas, sejam elas de experiências, de vivências, cultura, de informação e conhecimentos, para que todos possam resolver situações, resolver problemas, ajudar algum outro colega de trabalho que esteja passando, por exemplo, por alguma situação parecida. Como uma situação nunca é igual à outra, o que se pode fazer é utilizar-se de uma atitude que deu certo com algum professor em relação a seu aluno, e usar com outra criança; mas se vai dar certo ou não, só experimentando.

Pode-se, então, falar sobre a questão da coletividade, onde há a constituição da pluralidade. Em grupo, se adquire maior resistência, mais força para mudar-se de

paradigma com mais segurança; enxergar-se e produzir-se mais, se viver mais a experiência dos outros, há mais trocas.

Skliar (1998) diz que:

Quando conversamos com um grupo e cada um fala algo diferente, são várias as ideias que ouvimos e com isso, construímos o conhecimento. Nem sempre isso vai dar conta de saber tudo o que eu precise ou deseje saber. O meu passo depende da minha subjetividade. Se tenho uma experiência sobre determinado assunto e por isso me interesso por aprofundá-lo. Vou construir o conhecimento a partir dessa abertura que houve. A partir do outro, reconhecemos o que o outro gosta e o que nos interesse também (SKLIAR, 1998, p. 73).

Ou seja, se um professor consegue, na sala de aula, que as crianças troquem suas experiências e vivências e o professor também dá abertura para ouvir o que elas trazem de experiências antes de irem para a escola, existe, em primeiro lugar, o respeito em relação ao outro, assim como também haverá as trocas. Ocorre a construção do aprendizado e a experiência de viver as diferenças, a pluralidade.

De acordo com SHihonmatsu (2007):

O surgimento do futebol de salão se deu no Brasil, na ACM de São Paulo, no final da década de 1930, onde fora praticado por outros jovens a título de recreação, uma vez que estes encontravam uma grande dificuldade em encontrar campos de futebol livres para poderem jogar. Começaram então a jogar suas partidas em quadras de basquete e hóquei. (...) era jogado com cinco a sete jogadores em cada equipe, mas logo definiram o número de cinco jogadores para cada equipe. As bolas que se utilizavam inicialmente, eram de materiais como serragem, crina vegetal, ou cortiça granulada, mas apresentavam o problema de saltarem muito e frequentemente saírem da área de jogo. Foi então que se teve a ideia de diminuir o seu tamanho e aumentarem o seu peso, passando com isso a se chamar popularmente de o "esporte da bola pesada" (SHIHONMATSU, 2007, p. 23).

Shihonmatsu (2007) afirma que o futebol para cegos deva ser compreendido como uma revolução de pensamento coletivo social, interferindo, além do lazer, nas questões educativas, buscando a formação do deficiente visual e a participação da comunidade em que vive.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As mudanças de atitudes, de ações, de professores e de toda comunidade escolar perante o deficiente (talvez principalmente em relação aos deficientes), têm que ser feitas na base, ou seja, no projeto político pedagógico. Deveria existir uma proposta de Rede, também uma assembleia para discutir os melhores caminhos a se seguir rumo à inclusão.

A observação ocorreu em uma escola de ensino fundamental – ciclo II, de uma cidade do Paraná. O aluno observado cursa, no ano de 2013, o 7º ano do ensino regular. Pude perceber, após participar de cinco aulas de educação física, que o aluno estava plenamente incluído nas atividades, interagindo, de forma participativa.

De acordo com Moraes (1998), o projeto político pedagógico da escola está sempre atrelado a alguma concepção, explicitada ou não. As escolas são diferentes no sentido de espaço, de comunidade, de pais e crianças e, os professores de sala, não têm formação acadêmica com práticas inclusivas para estarem sozinhos com os diretores ajudando na construção do projeto. Ou seja, é necessária uma construção mais democrática do projeto, com participação de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Interessante ressaltar que, em diversos momentos seus colegas insistiam em auxiliá-lo, mas ele não permitia e fazia questão de realizar tudo que era solicitado, de maneira independente, por si só.

O professor de educação física frisou a questão que a atividade não tinha objetivo competitivo, mas sim, participativo, onde não haveria um vencedor, mas todos seriam vencedores após o término daquela atividade.

O professor, ao longo das aulas, treinou alguns alunos, escolhendo, aleatoriamente entre meninas e meninos, para participarem do futebol de salão na modalidade de deficientes visuais.

Os escolhidos ficaram bastante entusiasmados, pois era uma experiência nova. Aqueles alunos que não foram escolhidos na primeira oportunidade tiveram a garantia do professor que participariam na próxima oportunidade.

O aluno deficiente visual sentiu-se bastante à vontade com a participação dos seus colegas. Após os preparativos, o professor vendou os alunos videntes e, de acordo com a regra do futebol de salão na modalidade para cegos, o jogo aconteceu de maneira espontânea e bastante divertida para os que jogaram e para os que assistiram.

Passados dez dias de minha última observação, retornei a escola e percebi que os alunos, colegas de sala do aluno deficiente visual tinham modificado seu modo de ver a cegueira, pois tinham adquirido empatia com a situação, agregando crescimento pessoal e humanitário a todos os envolvidos.

De acordo com Jannuzzi (2004), assim como o currículo, que não pode ser uma coisa pronta e nem ser fórmula para uma determinada série ou idade ou ser limitado ou controlado, a restrição do desenvolvimento do cego do ponto de vista acadêmico,

profissional, não deveria ser pautada por mais ninguém além dele do próprio, que é o único que pode mensurar seus limites de atuação.

Quem faz a escola ser mais democrática não é a lei, e sim, professores e a sociedade. A lei disponibiliza o direito à educação. É preciso entender que o papel da escola, do professor e da organização da escola (parte pedagógica) tem que seguir e/ou ter como base, as leis. O nosso país está dentro de um regime democrático, por isso, quem dá aula tem que conhecer as leis, o que rege a escola e a educação e as garantias de direitos de todos.

Mantoan (2004) diz que os problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e são, do nosso ponto de vista, as maiores barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar.

Neste sentido, pode-se e deve-se discutir a constituição com as crianças: onde ela existe, para quem existe, o que quer dizer dentro do coletivo nacional, a lei de educação para todos. É uma forma de já se estar ajudando a construir sua identidade, de promover o exercício do papel de cidadãos e de saberem quais são seus direitos e deveres.

A escola é lugar de emancipação, autonomia, participação; e tem o dever de promover a cidadania, pois o fato de nascer não nos torna cidadãos, é preciso exercer este papel e ninguém pode ferir esse direito.

Há a certeza que será um processo lento, mas também que trará como resultados uma escola mais democrática, mais inclusiva, mais construtiva.

Neste sentido, Omote (2004) afirma que:

Mesmo que não consigam aprender os conteúdos tradicionalmente transmitidos, que são também muito importantes, mas não podem ser o único objetivo da escola, há que se dar também às pessoas com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações. (OMOTE, 2004, p.132)

Os conhecimentos que elas conseguirem assimilar em um ambiente escolar comum e desafiador, não terá a mesma qualidade dos adquiridos em um ambiente segregado. Mas nada impede que esses alunos recebam atendimento educacional especializado como complemento e apoio ao seu processo escolar.

Segundo Stainback e Stainback (1999):

A diversidade deve ser valorizada e os professores e outros profissionais da educação também precisam estar inteirados sobre as estratégias práticas que podem utilizar diariamente na sala de aula, na escola e na comunidade para

melhorar a inclusão bem sucedida. (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 38).

Moraes (1998) afirma que deve ficar bem claro que a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas também está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, a o acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito de educação é do aluno, sendo ele especial ou não. Os currículos devem ser pertinentes a todos os estudantes, levando-se em conta as necessidades educacionais especiais na sua formulação e na implementação de políticas no âmbito da escola como um todo e devem auxiliar e servir de apoio àqueles profissionais que são responsáveis pela educação e ensino às crianças, ou seja, tanto professores comuns como especiais.

O mundo e as pessoas estão em constante transformação e os paradigmas também sofrem alterações diante dessas mudanças. Há dúvidas se é ou não arriscado trocar um modelo por outro, se vai dar certo, há o medo do que é novo ou diferente, não há troca de experiências e de vivências e falta comunicação entre os envolvidos na educação para a demonstração de interesses de mudança. Para que surjam paradigmas mais justos e para que na educação, por exemplo, se possa resolver o problema da inclusão, é preciso acreditar e batalhar.

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem as diferenças, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiência, mas sem discriminações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de professores**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/Apostila-DV.doc>. Acesso em 21 de outubro de 2013.

GÓES, M. Cecília e LAPLANE, Adriana. **Políticas públicas e a inclusão do deficiente**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos**. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes - LEPED/UNICAMP, 2004. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusao_escola_de_qualidade_para_todos.pdf . Acesso em 31 de outubro de 2013.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

MEIRELLES, Denise de Jesus. **Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. 2005. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=44:convivendo-com-a-diferenca-os-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-na-escola-regular&catid=5:educacao-especial&Itemid=16. Acesso em 20 de março de 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre, Editora Artmed, 2003.

MONTEIRO, Mayla Myrina Bianchim. **A leitura e a escrita de pessoas com baixa visão adquirida: abordagem fonoaudiológica**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000479264&fd=y>. Acesso em 20 de setembro de 2013.

MORAES, Mônica Cristina Martinez de. Tese: **Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial**. 1998, USP.

OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília/SP: Fundepe Publicações, 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro**. Integração. n. 22, p.34 – 40, 2000. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaração%20de%20Salamanca.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2013.

SHIHONMATSU, Áurea Sayuri. **Futebol e deficiência visual: a gênese do futebol de cinco**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação Física. Unicamp, Campinas, 2007. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em 03 de julho de 2014.

SKLIAR, Carlos (org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Editora Mediação, 1998.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.