

CAPITALISMO, EDUCAÇÃO ESCOLAR, INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL PÓS 1990: DE JOMTIEN A SALAMANCA

Maria de Lourdes Leite Paiva¹
Lívia Karoline Torres Brito²
Kátia Maria Teobaldo de Lima³
Aurisleda Martins de Sousa⁴
Lígia Pereira dos Santos⁵
Anne Fayma Lopes Chaves⁶

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral discutir a política de inclusão escolar no capitalismo contemporâneo. Os objetivos específicos consistiram em: Realizar uma pesquisa bibliográfica com análise documental da Conferência Mundial de Educação para Todos a partir de 1990 e dialogar com os documentos da Conferência Mundial em Educação Especial de 1994. A pesquisa apoiou-se no método ontológico: parte do pressuposto que a objetividade determina o conhecimento, sendo o objeto a centralidade da pesquisa. Do ponto de vista dos objetivos é uma pesquisa exploratória, com procedimentos técnicos bibliográficos. E contou com a contribuição de teóricos como Paulo Netto (2011), Tonet (2016), documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990), Conferência Mundial em Educação Especial, Espanha e Unesco (1994), entre outros autores pertinentes da literatura. Os resultados e discussões indicaram que o capitalismo atuou de forma dominante como barreira na inclusão escolar. Nas considerações finais, enfatizou-se o controle do capitalismo na educação nos modelos inclusivistas, pois, os alunos com deficiência, principalmente com Deficiência Visual, além, da integração instrucional, concomitantemente, foram segregados dentro da própria sala de aula comum durante esse período. Por conseguinte, ainda permanece com ínfima visibilidade no paradigma da inclusão atual.

Palavras-chave: Capitalismo Contemporâneo; Inclusão Escolar; Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

A centralidade da pesquisa tratada nesse estudo está ancorada no campo das políticas de inclusão escolar no capitalismo contemporâneo. Trata-se de um percurso investigativo em torno

¹ Mestra pelo PPGEF em Ensino e Formação Docente da UNILAB-IFCE, lourdesleitep@yahoo.com.br;

² Mestranda pelo PPGENF do Instituto de Ciências da Saúde da UNILAB, livia3418@gmail.com;

³ Mestra pelo PPGEF em Ensino e Formação Docente da UNILAB-IFCE, katia.teobaldo@hotmail.com;

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, ledamartini@gmail.com;

⁵ Doutora pela UFRN, Docente da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, ligiafeminista@gmail.com;

⁶ Professora orientadora do PPGENF, Doutora, Docente do Instituto de Ciências da Saúde da UNILAB, annefayma@unilab.edu.br

das relações entre capitalismo, educação escolar e inclusão pós 1990, mormente a partir da Conferência Mundial de Educação para todos e da Conferência Mundial em Educação Especial.

Contudo, dadas as características do fenômeno em pauta, faz-se necessário um movimento teórico e metodológico voltado para a elucidação da gênese e do desenvolvimento das políticas de inclusão no contexto do capitalismo contemporâneo.

A discussão tem o propósito de evidenciar as conexões entre as políticas públicas de inclusão das Pessoas com Deficiência Visual (PcDV), com o processo de reestruturação produtiva do capitalismo nas últimas décadas do século XX. Conforme Alves (1999), na particularidade brasileira, as políticas de caráter neoliberal têm sido a expressão institucionalizada das transformações sociais decorrentes da crise estrutural do capital.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa apoia-se no método ontológico, e parte do pressuposto que a objetividade determina o conhecimento.

Dessa forma, a pesquisa procura discutir as categorias processo de inclusão escolar e capitalismo contemporâneo na perspectiva ontológica do ser social. Daí, as categorias que constituem a articulação da sociedade, os modos de ser, preceitos da existência. Assim, (PAULO NETTO, 2011, p. 46) aponta que, “são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas), e o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas)”

Nesse sentido, para compreensão e entendimento do objeto, a pesquisa acontece através dos procedimentos metodológicos do materialismo histórico-dialético.

Paulo Netto (2011, p.22 e 25), sobre os estudos de Marx, diz que,

“[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto [...]. E acrescenta que “[...] a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação [...]”.

Nessa perspectiva, o sujeito tem o papel principal no processo da investigação. Do ponto de vista dos objetivos, é uma pesquisa exploratória, com procedimentos técnicos bibliográficos, elaborada a partir de material já publicado, constituído através da análise documental. Essa análise aplica-se sobre os documentos-síntese produzidos pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e pela Conferência Mundial em

Educação Especial, organizadas pelo governo da Espanha e Unesco, em 1994. Na ótica, do paradigma da inclusão de alunos com Deficiência Visual categoria Baixa Visão (DV/BV), no âmbito de uma educação capitalista. E conta com a contribuição de teóricos como: PAULO NETTO (2011), POLIT; BECK; HUNGLER, (2004), entre outros autores pertinentes da literatura, e documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, JOMTIEN, (1990), Conferência Mundial em Educação Especial, ESPANHA e UNESCO, (1994).

A pesquisa foi organizada em duas etapas: Na primeira, Educação escolar e reestruturação produtiva. Na segunda, Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca.

Pode-se afirmar que, um pesquisador experiente, utiliza o procedimento análise de poder, para definir o tamanho da amostra (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004). Dessa forma, as etapas, contaram com o diagnóstico situacional, através da análise documental. E descrição da inclusão escolar do aluno com BV, no ensino regular, dentro do contexto de educação capitalista.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação escolar e reestruturação produtiva

O Banco Mundial e as Conferências educacionais

O Banco Mundial, é um grupo composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CIADI) e Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

Portando, a partir da década de 1990, realizam-se conferências internacionais com o propósito de discutir os caminhos que as políticas públicas em educação deviam seguir. Com isso, destaca-se a “Conferência Internacional de Educação para Todos”. Assim sendo, o Banco Mundial aceita e passa a recomendar os frutos dessa conferência, relacionados ao sistema de avaliação da aprendizagem, mais especificamente com as atenções voltadas para a Educação Básica.

O Banco Mundial e a consolidação democrática das políticas educacionais no Brasil.” Ao longo das décadas, o Banco Mundial tomou uma série de iniciativas e pautou governos no sentido de direcionar as políticas de Educação Básica de acordo com suas intencionalidades e o projeto educativo do capital” (SALOMÉ & SOARES, 2018, p. 131).

Em vista disso, através do Banco Mundial, a Conferência Mundial de Educação Para Todos – CMEPT (Unesco, 1990), foi financiada por quatro instituições internacionais, sendo elas: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, também contou com a participação de 155 governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações de professores e várias personalidades do mundo.

Vários países, como Canadá, Itália e Estados Unidos, são pioneiros na implantação de escolas chamadas inclusivistas e ganham cada vez mais adeptos. As experiências desses países interferiram para a criação de um corpo de preceitos acerca da inclusão escolar, colaborando para ações políticas cada vez mais emergentes nessa direção, dando destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos e a amplamente divulgada Declaração de Salamanca (1994).

Através dos estudos de Brasil (2008), tem-se conhecimento, de que a escola brasileira, historicamente, caracterizou-se, por um longo período, pela visão da educação em que delimitou-se a escolarização da população como privilégio de um grupo, sendo que tanto as políticas, quanto as práticas educacionais reprodutoras da ordem social, acabavam por legitimar uma exclusão.

Diante do exposto, houve a necessidade da realização de considerações em relação a essas questões, primeiramente tornou-se necessário dar destaque a questão das Diretrizes Pedagógicas e Parâmetros Curriculares Nacionais⁷ comuns, garantindo padrões de equidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estão assentados sobre as bases do “aprender a aprender”, promulgado pelo Relatório Delors⁸. Este documento foi produzido entre os anos de 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, na qual a UNESCO convocou especialistas do mundo todo, coordenados pelo francês Jaques Delors. A Comissão propõe um novo conceito de educação: “educação ao longo de toda a vida”, recomendando que explore-se o potencial educativo dos meios de comunicação, redefinindo, dessa forma, os tempos e espaços destinados às aprendizagens. Conforme, Shiroma et al, (2002), Haddad et al, (2001), “Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

⁷ Atualmente substituído pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

⁸ Constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política de vários países na atualidade.

3.2 Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca

O discurso da inclusão no centro do debate

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, vem sendo proclamada, entre outros pontos, ao relembrar, principalmente, que “a educação é um direito fundamental de todos, independente de gênero e idade, no mundo inteiro”. Assim, (UNESCO, 1990, P.125), aponta que a “educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. Reconhece que a educação hoje ministrada apresenta “graves deficiências, que é preciso torná-las mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível”.

Nessa ótica, a PNEPEI (BRASIL, 2008, p. 125) explica que,

O Estatuto da Criança e do Adolescente⁹ – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais¹⁰, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca tratou de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas, dentro do sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre.

No início, a Declaração aborda os Direitos humanos, e a Declaração Mundial aborda sobre a Educação para Todos, aponta os princípios de uma educação especial, e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. [...] (UNESCO, 1990).

Pode-se dizer, ainda de acordo com a UNESCO (1990), que o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca, foi guiado pelos seguintes princípios: independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; toda educativas

⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁰ Termo utilizado na época. Hoje, é referido como: Necessidades Educacionais Especializadas, pois, especial é a modalidade da educação, e não o serviço.

especiais; a escola deve adaptar-se¹¹ às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Contudo, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos “ditos normais”¹²” (BRASIL, 1994, p. 19). E prossegue, ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Nesse sentido, historicamente os paradigmas mostram, que as Pessoas com Deficiência foram totalmente excluídas das redes de ensino. Ou, quando muito, tiveram acesso parcial à educação, o qual se dava a partir dos modelos de segregação ou integração. No primeiro, que ocorreu na década anterior a 1994, o estudante com deficiência era atendido por uma instituição educacional apartada do ambiente da escola comum, denominada escola especial. Assim sendo, essas instituições atuavam como as conhecidas Atividades para Vida Diária (AVD). No segundo, que permaneceu no período de 1994 a 2007, o aluno frequentava uma sala de aula inserida dentro de uma escola comum, porém, exclusivamente destinada a Pessoas com Deficiência, conhecida como sala especial.

Contudo, os dois modelos permitiam variações nos procedimentos de atendimento.

“Mas, em ambos os casos, os serviços eram desenvolvidos pela área da educação especial, até então estruturada como uma modalidade substitutiva do ensino comum. Como resultado, o estudante era privado do processo de aprendizagem em um ambiente de contato contínuo com os demais alunos, sob a alegação de que isso garantia um atendimento de maior qualidade”. (RAQUEL PAGANELLI)¹³.

Dessa forma, os dois modelos caracterizavam-se excludentes, por não haver oportunidades educacionais apropriadas a essa clientela, privando-as de um ensino regular.

¹¹ Termo atualizado para “adequar-se”, de acordo com a PNEEPEI/2008, adequar é incluir.

¹² O termo “ditos normais”, é considerado pejorativo desde a PNEEPEI/2008, pois, quando fala-se “ditos normais”, subentende-se que existem “ditos anormais”, e, todos os seres humanos são considerados perante a lei, dentro da mesma normalidade, apenas, com e sem deficiência.

¹³ Raquel Paganelli é mestre em educação inclusiva e faz parte da equipe DIVERSA e licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes. © Instituto Rodrigo Mendes. [Licença Creative Commons BY-NC-ND 2.5 Site externo.](#)

Problematização que explicita os processos normativos de distinção dos alunos devido a diversidade de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

Avista disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que,

“os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles [...], em virtude de suas deficiências e; [...] Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...]” (art. 37). (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Nessa ótica, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Dessa forma, houve uma ampliação no caráter da educação especial para realização do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização dessas |Diretrizes, mas, em seu artigo 2º, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não favorece o processo legal de uma política de educação inclusiva na rede de ensino prevista nesse artigo.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (PNEEPEI, BRASIL, 2008, pp.8-9). Contudo, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência na sala comum do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência,

toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual, o Brasil foi signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

As Pessoas com Deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...], possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições[...] (Art.24). (PNEEPEI, BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse contexto, em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Porém, em 2007, através do contexto no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é introduzido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reafirma a inclusão das PcD, na dimensão de acessibilidade arquitetônica, a implantação de Salas de Recurso Multifuncional (SRM) e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, razões, princípios e programas do PAC, publicado pelo MEC, reafirmaram a intenção sistêmica da educação que buscava superar a oposição entre educação regular e educação especial. Ao contrário da concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Com isso, “a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 2008, p. 11).

Diante disso, o Decreto nº 6.094/2007 estabelece,

dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, em relação mais especificamente as Pessoas com Deficiência Visual (PcDV), a Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a

difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Contudo, as Pessoas com Deficiência Visual na categoria Baixa Visão (BV), público alvo dessa pesquisa, como explica Carvalho et al (1994, p. 48), “Baixa Visão (BV), é uma perda severa de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais”. Os autores pontuam que a BV pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. No entanto, a capacidade funcional não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas também as reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no desempenho.

Ademais, Bruno (1997), destaca que em nosso meio, a Baixa Visão ainda passa muitas vezes despercebida a pais e professores, manifestando-se, com frequência, no momento em que aumentam na escola os níveis de exigência quanto ao desempenho visual da criança para perto. Por sua vez, a cegueira é mais facilmente detectada e geralmente diagnosticada mais cedo. Porém, a detecção precoce de quaisquer dos problemas, pode constituir fator decisivo no desenvolvimento global da criança.

Nesse ínterim, a inclusão dos alunos com DV/BV, na Educação Básica, foi na grande maioria invisível, tanto pela família, quanto aos professores e gestores escolares. Com isso, por muito tempo, os escolares passaram despercebidos, não notados.

Nessa ótica, há uma necessidade de formação de professor (a) pedagogo (a), por atuar com os alunos a partir da educação infantil e fundamental I. Uma base de sua formação inicial e continuada, nos conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos de cada área da educação especial. Assim sendo, o mesmo poderia aprofundar a interatividade e interdisciplinaridade de atuação em sala comum, promovendo a inclusão da diversidade e especificidade de cada aluno, como também, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Então, a invisibilidade dos alunos com BV, poderia ser reduzida na escola. Portanto, em todo cenário escolar, o professor deve observar, alguns sinais, sintomas, posturas e condutas de algum aluno que indicar a necessidade de encaminhamento a um exame clínico.

Nessa perspectiva, a criança com Baixa Visão, demonstra características como sintomas e condutas. Os sintomas mais comuns de alterações visuais são: tonturas, náuseas e dor de cabeça; sensibilidade excessiva à luz (fotofobia); visão dupla e embaçada; condutas: aperta e esfrega os olhos; irritação, olhos avermelhados e/ou lacrimejantes; pálpebras com as bordas avermelhadas ou inchadas; purgações e terçóis; estrabismo; nistagmo (olhos em constante

oscilação); pisca excessivamente; crosta na área de implante dos cílios; franzimento da testa ou piscar contínuo para fixar perto ou longe; dificuldade para seguimento de objeto; cautela excessiva ao andar; tropeço e queda frequentes; desatenção e falta de interesse; inquietação e irritabilidade; dificuldade para leitura e escrita; aproximação excessiva do objeto que está sendo visto; postura inadequada; fadiga ao esforço visual.

Quando, identifica-se alguns dos sintomas ou condutas já relacionados, é necessária uma Avaliação Funcional. O professor tendo formação continuada específica, pode realizar essa avaliação, pois, ela revela dados qualitativos de observação informal sobre: o nível de desenvolvimento visual do aluno; o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade; a necessidade de adequação à luz e aos contrastes; adequação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia, de comunicação, assistiva dentre outros. É importante ressaltar que a mesma, pode ser a única fonte de informação em crianças pré-verbais ou em crianças com deficiências associadas, ou seja, que apresenta comprometimento intelectual, físico ou sensorial.

Dessa forma o aluno com Baixa Visão para ser alfabetizado, necessita de adequações ambientais, como também no seu material didático e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva de baixo custo que podem ser construídos pelo próprio professor do Atendimento Educacional Especializado.

O contexto da política de inclusão escolar da PcDV, no capitalismo contemporâneo na maioria dos municípios do estado do Ceará, aponta grande influência política como barreiras nas dimensões de acessibilidade principalmente a Atitudinal que propicia consequentemente as demais (Arquitetônica, Comunicacional, Instrumental, Metodológica e Programática), que segundo Sassaki (2005), são consideradas instrumentos de inclusão dos sistemas educacionais. Essas barreiras acontecem, devido a rotatividade nos cargos de confiança nas secretarias e subordinados, de pessoas sem conhecimento específico de cargo ou função, enfraquecendo e desestruturando esse sistema, tornando-o como uma das maiores barreiras de aprendizagem para Pessoa com Deficiência Visual, mais especificamente a Baixa Visão no ensino regular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise documental da Conferência Mundial de Educação para Todos a partir de 1990 e dos documentos da Conferência Mundial em Educação Especial de 1994, através no movimento dialógico da discussão da política de inclusão escolar no capitalismo contemporâneo. Permitiu-se compreender, a complexidade das articulações políticas e

educacionais, na transição dos modelos inclusivistas de segregação antecedente a 1994, para o de integração instrucional, um dos objetos da pesquisa. Visto que, os dois modelos, os serviços eram desenvolvidos através da educação especial, estruturadas como modalidade substitutiva do ensino comum.

Contudo, o movimento dialógico realizado ao longo do texto, permitiram apontar que os interesses capitalistas dominaram os rumos da inclusão escolar, atuando diretamente com interferência nas decisões da Conferência Mundial de Educação para Todos, e com articulações no Banco Mundial e UNESCO. Com isso, passaram a englobar a educação como parte de suas obrigações globalmente estruturada pelo sociometabolismo do capital, atribuindo a ela a função de solucionar os problemas econômicos e sociais da sociedade visando a regulação dos pobres e evitando conflitos sociais.

Com isso, as PcD, foram as mais prejudicadas, diante de uma educação voltada a servidão do capitalismo em questão e que perduram no paradigma da inclusão atual como barreira das dimensões de acessibilidade principalmente da PcDV/BV. Nessa ótica, especificamente as Pessoas com Deficiência Visual na categoria Baixa Visão, público alvo dessa pesquisa, os interesses do capitalismo contemporâneo atuam como consequência total da exclusão, como a invisibilidade da deficiência na sala de aula comum, advinda da escassez de formação continuada, gestão escolar, material inadequado, aluno segregado, integrado.

Porém, a BV, quando seus professores tem formação continuada, a inclusão desses escolares na sala comum, é tratada igualmente aos escolares sem deficiência, pois, a equidade é realizada através da acessibilidade comunicacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Declaração de Salamanca

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: **plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência Visual: Reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

CARVALHO, Keila Miriam M de [etal]. **Visão Subnormal, Orientações ao Professor do Ensino Regular**- 2ª edição Campinas, Editora da UNICAMP, 1994, 48 p

MONLEVADE, J. A., & SILVA, M. A. *Quem manda na educação do Brasil?* Brasília (2000) Idea.

SALOMÉ, Josélia Schwanka e SOARES, Neuzita de Paula. **Política Educacional Brasileira e as Diretrizes do Banco Mundial**. INTERACÇÕES. NO. 49, PP. 130-152 (2018).

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: **o paradigma do século 21**. Revista Inclusão, v. I, n.1, p. 19-23, 2005.