

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA BELFORT BARROS

PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL:
dificuldades, desafios e perspectivas

São Luís
2013

ALESSANDRA BELFORT BARROS

PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL:

dificuldades, desafios e perspectivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Moura da Silva

São Luís

2013

Barros, Alessandra Belfort

Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas / Alessandra Belfort Barros. – São Luís, 2013.

440 f. : il.

Orientadora: Silvana Maria Moura da Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão.

1. Inclusão escolar 2. Políticas públicas 3. Deficiência visual.

CDU 370

ALESSANDRA BELFORT BARROS

PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL:
dificuldades, desafios e perspectivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Maria da Piedade Resende da Costa

Doutora em Educação
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Alex Fabiano Santos Bezerra

Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e todo o conhecimento, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece.

Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo conhecimento, desaparecerá;

Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço

em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.”

I Coríntios (13)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia deixar de lembrar e agradecer a todos que contribuíram para que este se concretizasse quer com estímulo, quer com apoio, principalmente, nos momentos mais difíceis.

Dessa forma, o agradecimento é direcionado, primeiramente a **Deus** pela vida e pela oportunidade de crescimento como ser humano, inclusive, com o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando a sabedoria necessária para coleta e análise dos dados, bem como os pontos de reflexão sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Aos pais e amigos **Julio Ramos Barros** e **Maria Izabel Belfort Barros**, verdadeiros guerreiros na caminhada da vida, que apesar de não terem tido oportunidade de estudar, sempre estiveram presentes neste trabalho de pesquisa.

Aos meus irmãos **Claudinaldo, Adriana** e **Joicinaldo** pelo apoio e otimismo.

Aos amigos verdadeiros **Flávio Góes Pereira, Maria de Jesus Amorin** e **Thais Nayara Frazão**, pelo estímulo, apoio e pelas conversas agradáveis, que nos momentos mais tempestivos tinham sempre uma palavra amiga e confortante diante das dificuldades enfrentadas.

Em especial, à orientadora **Prof.^a Dra. Silvana Maria Moura da Silva** pelo profissionalismo, paciência e predisposição no ensino e nas orientações durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, enquanto mediadora, ora de alarido, ora de clarão, fazendo com que refletisse e descobrisse o despertar da águia.

A todos os **professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão**, em especial à **Prof.^a Dra. Adelaide Coutinho** pelo incentivo demonstrado nas aulas da disciplina de História e Política Educacional, transmitindo plenamente consciência política na sua prática pedagógica.

Aos colegas e amigos do mestrado, **Gilvana, Marinalva Marcedo** e **Raimundo Flor**, pelos momentos de alegria, desabafo e apoio compartilhados; pela ajuda nos trabalhos das disciplinas, pelas indicações do material bibliográfico, pela troca de conhecimento e informações; pela amizade sincera.

Aos amigos companheiros **Alessandra Amorim Ramos** e **Fábio André Silva Campos** pela receptividade e disposição em imprimir, inúmeras vezes, as prévias desta dissertação para correção.

Aos **pais** e/ou **responsáveis** dos alunos participantes nas entrevistas semi-estruturadas, por autorizarem a participação do filho com deficiência visual, contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos **alunos com deficiência visual** do CAP-MA que participaram desta pesquisa, expondo seus sentimentos, seu conhecimento, suas aflições, mas, sobretudo, por atuarem enquanto sujeitos ativos no processo de inclusão escolar.

As **professoras das escolas** de ensino regular por reservarem o tempo precioso para verbalizarem sobre suas dificuldades no processo de inclusão escolar, os desafios e as perspectivas, demonstrando que, ainda, há esperança na prática pedagógica para inclusão de todos os alunos nas escolas.

Aos **professores do atendimento educacional especializado** do CAP-MA por expressarem o prazer em participar desta pesquisa, apresentando suas concepções, dificuldades, desafios e sugestões para a efetividade do processo de inclusão nas escolas públicas de São Luís-MA.

As **professoras do ensino itinerante** que, mesmo diante das dificuldades no processo de inclusão, dedicam-se para que alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA tenham sucesso na vida escolar.

À professora **Dra. Lélia**, do mestrado em Educação, pelo incentivo e serenidade, transmitindo paz nos momentos conturbados desta pesquisa.

Às colegas de trabalho e amigos **Andressa Gonçalves, Larissa Dourado, Natanael Sousa, Silvana Sousa e Teresa Lindoso** pelos momentos dedicados, inúmeras vezes, em perguntar sobre o andamento desta pesquisa, fornecendo materiais e informações sobre a temática.

À professora **Maria Rita** do CAP-MA pela experiência profissional e dedicação às pessoas com deficiência visual, tornando-se um exemplo de educadora na área de deficiência visual.

RESUMO

È notório que o processo de inclusão de alunos com deficiência encontra barreiras diversas, devido às práticas inadequadas dos professores, às inadequações das práticas escolares às políticas educacionais de inclusão, à falta de formação continuada para os professores da escola regular, à carência de adaptações estruturais para os professores da escola regular, à carência de adaptações estruturais e curriculares da escola e à quase inexistência de ações conjuntas e articuladas entre os professores da educação especial (atendimento educacional especializado e ensino itinerante) e do ensino regular. Diante dessa realidade, percebeu-se a necessidade de investigar o processo de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência visual, considerando-se a importância do assunto para toda a sociedade e diante da exclusão que ainda estão submetidas as minorias, incluindo-se as pessoas com deficiência. Esta investigação teve como objetivo geral analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, atendidos pelo Centro de Atendimento Pedagógico do Maranhão (CAP-MA) nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA. Tratou-se de pesquisa documental, de campo, qualitativa sob a forma de estudo de caso. Para a coleta de dados utilizaram-se análise documental e entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram aplicadas com quatro grupos de participantes, sendo cinco alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, cinco professoras do ensino regular, quatro professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA e quatro professoras do ensino itinerante. Como locais de realização da presente investigação o CAP-MA e apenas uma entrevista foi realizada na residência de um professor(a) itinerante. A análise dos dados teve por base os pressupostos da análise de conteúdo, mediante categorização comparativa das respostas dos participantes. Os resultados dessa análise revelaram que as dificuldades encontradas pelos entrevistados incluem a falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados ou não aos alunos com deficiência visual; o número elevado de alunos nas classes comuns; a falta de formação adequada de professores à diversidade dos alunos, entre outras. Os principais desafios apontados pelos participantes consistiram na necessidade de efetivação da inclusão escolar; conscientização de todos; formação de professores; bem como a falta de articulação entre as redes estadual e municipal de ensino e o CAP-MA. Em relação às perspectivas, os participantes mencionaram a necessidade da efetivação da inclusão escolar, a qualidade do ensino regular e melhor atendimento educacional especializado nas escolas públicas para ajudar no desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem. Diante

dos dados obtidos, conclui-se que para o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual, atendidos pelo Centro de Atendimento Pedagógico do Maranhão (CAP-MA) nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA ser efetivado é preciso que reestruture a organização físico-estrutural e curricular nas escolas, haja investimento em altas tecnologias assistivas e formação de professores para o atendimento educacional especializado nas classes comuns do ensino regular e articulação entre os professores das escolas e da educação especial para planejamento adequado à diversidade dos educandos.

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

ABSTRACT

It is clear that the process of inclusion of students with disabilities find various obstacles due to inadequate practices of teachers, the inadequacies of school practices to the educational policies of inclusion, the lack of continuing education for teachers of regular schools, the lack of structural adaptations for teachers in regular schools, the lack of structural changes and curriculum of the school and the near absence of joint and coordinated among teachers of special education (specialized education and itinerant teaching) and regular education. Given this reality, we realized the need to investigate the process of inclusion in regular education of students with visual impairment, considering the importance of the issue for society and before exclusion that are still subject minorities, including the people with disabilities. This research aimed to examine how process is taking place for the inclusion of students with visual impairments, attended by the Service Center Pedagogical Maranhão (CAP-MA) in the public schools and municipal regular school in Sao Luis. It was documentary research, field, qualitative in the form of case study. For data collection we used documentary analysis and semi-structured interviews. These interviews were carried out with four groups of participants: five visually impaired students served by the CAP-MA five teachers of four teachers specialized schooling PAC-MA and four teachers of itinerant teaching. As places of the present investigation the CAP-MA and only one interview was held at the home of a teacher (a) roving. Data analysis was based on the assumptions of the content analysis by categorizing comparison of participants' responses. The results of this analysis revealed that the difficulties encountered by respondents include lack of materials, resources and equipment adapted or not students with visual impairments, the high number of students in regular classes, the lack of adequate training of teachers to student diversity, among others. The main challenges identified by the participants consisted of the need for effective inclusion school; awareness of all; teacher training as well as lack of coordination between the network state and local education and CAP-MA. Turning to the outlook, participants mentioned the need for effective inclusion school, the quality of mainstream education and better specialized education in public schools to help develop the student in the learning process. In our data, we conclude that for the process of inclusion of students with visual impairments, attended by Service Center Pedagogical Maranhão (CAP-MA) in the public schools and municipal regular education in São Luís-MA be effected is need to restructure the organization and physical structure and curriculum in schools, there is investment in high assistive technology and teacher training for specialized educational classes of regular schools and links between the school teachers and special education for proper planning for diversity of learners.

Keywords: School inclusion. Public policies. Visual impairment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Atendimentos especializados ao deficiente visual em várias cidades brasileira	104
Quadro 2	- Classificação da perda de visão adotada pela OMS, de acordo com a Orientação Pedagógica – Deficiência Visual	114
Quadro 3	- Caracterização dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, conforme sexo, idade, tipo de deficiência visual, natureza da deficiência visual, deficiência associada, tipo de escola e descrição do aluno	144
Quadro 4	- Caracterização das professoras do ensino regular, conforme sexo, idade, graduação, pós-graduação (<i>Latu Sensu</i>), tempo de magistério, código da escola em que leciona, tipo de escola que leciona, código e deficiência do aluno que atende e descrição da professora	148
Quadro 5	- Caracterização dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA, conforme sexo, idade, graduação, pós-graduação (<i>Latu Sensu</i>), tempo de magistério na Educação Especial, código e tipo da escola em que leciona, código e deficiência do aluno que atende e descrição do professor	150
Quadro 6	- Caracterização das professoras do ensino itinerante, conforme sexo, idade, graduação, pós-graduação (<i>Latu Sensu</i>), tempo de magistério na Educação Especial, código da escola em que leciona, tipo de escola, código e deficiência do aluno que atende e descrição da professora	153
Quadro 7	- Caracterização do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-DV) do Maranhão, selecionado para a pesquisa	157
Quadro 8	- Caracterização das escolas selecionadas das redes estadual e municipal de ensino regular de São Luís-MA	159
Quadro 9	- Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com os alunos com deficiência visual em relação aos locais, datas e duração	163
Quadro 10	- Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino regular em relação aos locais, datas e duração	164
Quadro 11	- Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com os professores do atendimento educacional especializado em relação aos locais, datas e duração	166

Quadro 12 - Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino itinerante das redes estadual e municipal de ensino em relação aos locais, datas e duração	167
Quadro 13 - Organização das categorias temáticas convergentes e divergentes, de acordo com as tabelas das respostas das entrevistas com os quatro grupos de participantes	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os motivos dos pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais	175
Tabela 2 -	Motivos para os alunos com deficiência visual do CAP-MA frequentarem ou não as escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular	177
Tabela 3 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre suas atividades realizadas no CAP-MA	179
Tabela 4 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre formas de participação ou não dos alunos com deficiência visual nas atividades desenvolvidas no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais onde estuda	181
Tabela 5 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os conteúdos ensinados pelos professores de ensino regular aos alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais	182
Tabela 6 -	Justificativas dos alunos com deficiência visual sobre a ocorrência ou não de aprendizagem dos conteúdos ensinados pelas professoras nas escolas públicas estaduais e municipais	183
Tabela 7 -	Percepções dos alunos com deficiência visual sobre o que a escola deveria ter para ajudar na aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores nas classes comuns	185
Tabela 8 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre o que os professores do CAP-MA deveriam fazer para facilitar a aprendizagem dos conteúdos ensinados no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais	187
Tabela 9 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre suas dificuldades no processo de inclusão escolar no ensino regular nas escolas públicas estaduais e municipais	188
Tabela 10 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais para ajudar no seu processo ensino-aprendizagem	190

Tabela 11 -	Percepções dos alunos com deficiência visual do CAP-MA sobre o acompanhamento dos professores do CAP-MA nas dificuldades escolares encontradas pelos respectivos alunos no ensino regular	192
Tabela 12 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a ajuda ou não dos professores do ensino regular nas dificuldades escolares dos respectivos alunos	193
Tabela 13 -	Percepções dos alunos com deficiência visual sobre a ajuda dos professores do ensino itinerante em relação às adaptações das atividades escolares para alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA em escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular	195
Tabela 14 -	Percepções dos alunos com deficiência visual sobre a ocorrência ou não de sua inclusão nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular em São Luís-MA	196
Tabela 15 -	Dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA	198
Tabela 16 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre as dificuldades dos professores desse Centro em relação ao processo de inclusão escolar deles	200
Tabela 17 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre as dificuldades dos professores do ensino regular em relação ao processo de inclusão escolar deles	201
Tabela 18 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a reestruturação organizacional e curricular para favorecimento do processo de inclusão das escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular de São Luís-MA	202
Tabela 19 -	Perspectivas dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre o processo de inclusão deles nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA	203
Tabela 20 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a escola dos seus sonhos	204
Tabela 21 -	Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a articulação entre professores das escolas e da educação especial no	

seu processo de inclusão em escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular	206
Tabela 22 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os desafios em relação ao seu processo de inclusão nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA	206
Tabela 23 - Percepções das professoras do ensino regular sobre os motivos para os pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	208
Tabela 24 - Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	210
Tabela 25 - Materiais, recursos e equipamentos utilizados pelas professoras do ensino regular no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	212
Tabela 26 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a ajuda dos professores do CAP-MA nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas do ensino regular em São Luís-MA	214
Tabela 27 - Percepções das professoras das escolas públicas do ensino regular de São Luís-MA sobre a ajuda prestada por ela nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	216
Tabela 28 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a ajuda dos professores itinerantes nas adaptações das atividades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	218
Tabela 29 - Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular em São Luís-MA	221
Tabela 30 - Percepções das professoras das escolas públicas do ensino regular de São Luís-MA sobre suas dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	222
Tabela 31 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a importância da articulação entre as professoras das escolas públicas regulares e da educação	

	especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	224
Tabela 32 -	Sugestões das professoras do ensino regular para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA em escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	227
Tabela 33 -	Percepções das professoras do ensino regular sobre a contribuição das políticas públicas no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	228
Tabela 34 -	Percepções das professoras do ensino regular sobre os desafios no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	231
Tabela 35 -	Percepções das professoras do ensino regular sobre aspectos para o favorecimento da inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas	233
Tabela 36 -	Percepções das professoras do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	235
Tabela 37 -	Percepções das professoras do ensino regular sobre como deveria ser a escola dos seus sonhos	237
Tabela 38 -	Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre os motivos dos pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas regulares públicas estaduais e municipais de ensino regular em São Luís-MA	239
Tabela 39 -	Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	240
Tabela 40 -	Materiais, recursos e equipamentos utilizados no CAP-MA pelos professores do AEE	242
Tabela 41 -	Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre a ajuda dos professores das escolas públicas do ensino regular nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo referido Centro	243

Tabela 42 -	Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre a ajuda prestada pelos professores da educação especial nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas de ensino regular	245
Tabela 43 -	Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre as dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular	247
Tabela 44 -	Percepções dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA sobre suas dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo referido Centro nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA	250
Tabela 45 -	Percepção dos professores do AEE do CAP-MA sobre a importância da articulação entre professores das escolas públicas do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	252
Tabela 46 -	Sugestões dos professores do AEE para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo referido Centro no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA ..	253
Tabela 47 -	Percepções dos professores do AEE sobre as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	255
Tabela 48 -	Percepções dos professores do atendimento educacional especializado sobre os desafios no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, de acordo com as políticas inclusivas	257
Tabela 49 -	Percepções dos professores do AEE sobre as medidas para o favorecimento da inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	258
Tabela 50 -	Perspectivas dos professores do AEE do CAP-MA no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	260
Tabela 51 -	Percepções dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA sobre a escola de seus sonhos	261

Tabela 52 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre os motivos dos pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	263
Tabela 53 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA	264
Tabela 54 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados por elas no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	266
Tabela 55 -	Percepções dos professores do ensino itinerante sobre a ajuda dos professores do ensino regular nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	268
Tabela 56 -	Ajuda dos professores do ensino itinerante nas dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	270
Tabela 57 -	Percepções das professoras itinerantes sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	271
Tabela 58 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre suas dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual com base nas políticas inclusivas	273
Tabela 59 -	Percepção dos professores do ensino itinerante sobre a importância da articulação entre professores das escolas públicas do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	275
Tabela 60 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre o que deveriam fazer os professores das escolas públicas e da educação especial para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	277
Tabela 61 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência	

	visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	278
Tabela 62 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre os desafios a serem superados no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA, de acordo com as políticas inclusivas	280
Tabela 63 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre o que as escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA deveriam ter para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	282
Tabela 64 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre as perspectivas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	283
Tabela 65 -	Percepções das professoras do ensino itinerante sobre como seria a escola dos seus sonhos	283
Tabela 66 -	Categorias convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre os motivos para os pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA	286
Tabela 67 -	Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas em relação às dificuldades dos participantes entrevistados no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	291
Tabela 68 -	Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as formas de ajuda das professoras do ensino regular diante das dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas das redes estadual e municipal de São Luís-MA	299
Tabela 69 -	Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as formas de ajuda diante das dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA pelos professores da educação especial das redes estadual e municipal de São Luís-MA	302

Tabela 70 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	305
Tabela 71 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre a importância da articulação entre professores das escolas públicas do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	307
Tabela 72 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	310
Tabela 73 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre os desafios a serem superados no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA, de acordo com as políticas inclusivas	314
Tabela 74 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as perspectivas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA	316
Tabela 75 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre a escola dos seus sonhos	319
Tabela 76 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as sugestões para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas de ensino regular das redes estadual e municipal de São Luís e no CAP-MA	322

LISTA DE SIGLAS

AADV	Associação dos Amigos do Deficiente Visual
ACIC	Associação Catarinense para Integração do Cego
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADEV	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASDEVIMA	Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão
AVDs	Atividades da Vida Diária
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP	Pessoas com Deficiência Visual
CAP-DV	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CEB	Câmara de Educação Básica
CID-10	Classificação Estatística das Doenças e Problemas relacionados à Saúde
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional de Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno
CPCS	Centros Populares de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESCEMA	Escola de Cegos do Maranhão
FDN	Fundação Dorina Nowill
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GDH	Gerência de Desenvolvimento Humano

IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
LARAMARA	Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OM	Orientação e Mobilidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REI	<i>Regular Educational Initiative</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDH/PR	Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SMESBC	Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo
SUESP	Superintendência de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBC	União Brasileira de Cegos
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	HIPÓTESES	39
3	REFERENCIAL TEÓRICO E LEGISLAÇÃO	40
3.1	Exclusão/Inclusão: relações conceituais	40
3.2	As políticas públicas de inclusão e a educação especial: uma diversidade de olhares	48
3.3	A política educacional de inclusão no Brasil para alunos com deficiência	57
3.3.1	A escolarização da pessoa com deficiência visual: um enfoque sobre o atendimento educacional especializado	102
3.3.1.1	A escolarização do aluno com deficiência visual: antecedentes históricos	102
3.3.1.2	Deficiência visual: definições, processos de desenvolvimento e aprendizagem	112
3.3.1.3	A importância do oftalmologista e da avaliação funcional da visão	120
3.3.1.4	O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual	125
3.3.1.5	A importância da articulação entre professores do atendimento educacional especializado e professores do ensino regular	134
4	MÉTODO	138
4.1	Tipos de pesquisa, de método e abordagem	138
4.2	Participantes	143
4.3	Etapas	155
4.4	Locais	155
4.5	Instrumentos de coleta de dados	161
4.6	Equipamentos e materiais	168
4.7	Procedimentos de coleta e análise dos dados	169
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	174
5.1	Entrevistas semi-estruturadas com os alunos deficientes visuais do CAP-MA	174
5.2	Entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino regular	208
5.3	Entrevistas semi-estruturadas com os professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA	237
5.4	Entrevistas semi-estruturadas com os professores do ensino itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA	262
5.5	Categorias convergentes e divergentes dos sujeitos participantes nas entrevistas semiestruturadas	284

6	CONCLUSÃO	327
	REFERÊNCIAS	331
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais e/ou responsáveis pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	355
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores do ensino regular que ensinam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	357
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA que prestam atendimento aos alunos com deficiência visual	359
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores do Ensino Itinerante que acompanham alunos com deficiência visual do CAP-MA nas escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino em São Luís-MA	361
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	363
	APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com os professores do ensino regular de São Luís-MA que ensinam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	365
	APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com os professores do ensino regular, do atendimento educacional regular e do ensino itinerante	367
	APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com os professores do ensino itinerante que ensinam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	369
	APÊNDICE I - Transcrições das entrevistas semiestruturadas com os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	370
	APÊNDICE J - Transcrições das entrevistas semiestruturadas com as professoras do ensino regular	391
	APÊNDICE K -Transcrições das entrevistas semiestruturadas com os professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA	406
	APÊNDICE L – Transcrições das entrevistas semiestruturadas com as professoras do ensino itinerante	420
	ANEXO A - Registro do processo nesse Comitê de Ética em Pesquisa foi nº. 09803812.2.0000.5086/2013	437
	ANEXO B - Carta de Anuência	440

1 INTRODUÇÃO

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, Mazzotta (2005), constatou que, até o século XVIII, havia omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas desse grupo. Período esse, que ficou conhecido como exclusão social (SANTIAGO, 2011). Somente a partir da segunda metade do século XVIII, em Paris, que surgiu a primeira instituição voltada para a educação de crianças cegas, fundada por Valentin Haiüy, funcionando em regime de internato: a escola para cegos, que, posteriormente foi transformada no Instituto de Jovens Cegos de Paris, onde foi criado, em 1829, o sistema Braille, de leitura e escrita tátil para cegos, recebendo o nome do seu criador, Louis Braille (MAZZOTA, 2005).

No Brasil, o atendimento escolar especial aos alunos com deficiência visual iniciou-se em 1854, instituído pelo Imperador Dom Pedro II, que autorizou a criação do Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Com o advento da República, o Instituto dos Meninos Cegos passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant, única instituição brasileira responsável pela educação de pessoas com deficiência visual até 1926, período em que outras iniciativas semelhantes, começaram a surgir (MAZZOTTA, 2005).

Na década de 1920, foram criadas: em 1926, o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte-MG e; em 1927, o Instituto Padre Chico. A Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição especializada particular foi criada em 1946, com o objetivo de produzir e distribuir livros em braille, que, posteriormente, passou a ser chamada de Fundação Dorina Nowil. Registra-se que até o final da década de 1940, a educação para alunos com deficiência visual era oferecida através de um atendimento educacional segregado, ou seja, em instituições especializadas (MAZZOTTA, 2005).

No entanto, as primeiras experiências de alunos com deficiência visual em classes regulares iniciaram-se, somente, na década de 1950, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005). No Maranhão, essa iniciativa ocorreu em 1964, com a fundação da Escola de Cegos (ESCEMA), instituição filantrópica, em São Luís (CARVALHO, 2004; GONÇALVES, 2009) e, através do Projeto Plêiade, criado em 1969, com a finalidade de promover a educação de jovens e adultos excepcionais, bem como, o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial (MARANHÃO apud CARVALHO, 2004).

Com as experiências de inserção do aluno com deficiência nas classes comuns do ensino regular, houve a necessidade da criação, na década de 60, dos serviços de ensino itinerante e de sala de recursos (BRASIL, 1995), serviços esses, que não supriram efetivamente as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual, considerando as inúmeras dificuldades enfrentadas por eles na integração escolar. Isto fez com que pais e professores de São Paulo reivindicassem uma proposta de atendimento pleno a esses alunos (SANTOS, 2007). Reivindicações essas, que deram origem, em 1994, ao Projeto do Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), em São Paulo (PAIM, 2002).

O Projeto consistia em garantir aos alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão) acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional como uma unidade de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino regular (PAIM, 2002). O Ministério da Educação (MEC), considerando a carência de locais específicos para prestar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência visual, através da Secretaria de Educação Especial, responsabilizou-se pelo Projeto, ampliando-o em 27 Unidades Federadas (SANTOS, 2007), dentre estas, a do Maranhão, fundado pelo Governo do Estado, no ano de 2001, na cidade de São Luís-MA (MARANHÃO, 2001).

Diante do breve histórico, trabalhar com alunos deficientes visuais (cegos e baixa visão) na perspectiva da inclusão escolar remete ao universo da diversidade e, nele procura-se analisar o fazer educacional, dando possibilidade de alunos sem deficiência e professores conviverem com as diferenças (MANTOAN, 2011). É importante, também, verificar as condições que podem favorecer a inclusão escolar desses alunos, na esperança de que se operacionalize uma educação verdadeiramente para todos, respeitando as especificidades e necessidades próprias de cada ser humano.

A preocupação com esse objeto de estudo foi em decorrência à atuação docente no Centro de Apoio Pedagógico (CAP-MA) às Pessoas com Deficiência Visual do Maranhão, junto às crianças e jovens com deficiência visual em processo de inclusão escolar no ensino regular. A partir dos atendimentos educacionais especializados realizados nos anos de 2010 e 2011 como professora do atendimento educacional especializado e em 2012, passando por uma rápida experiência como professora do ensino itinerante. Durante esses três anos, realizaram-se observações, pelas quais foi possível identificar dificuldades enfrentadas, não apenas, pelos alunos com deficiência visual do CAP-MA, mas, também, pelos professores do ensino regular, do atendimento educacional especializado e do ensino itinerante no processo de inclusão escolar, desses alunos no ensino regular.

Com base nessas observações, percebeu-se que o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual do CAP-MA encontrava barreiras diversas, que refletiam as incertezas, no tocante às práticas dos professores nas escolas, às políticas educacionais de inclusão, às condições de acessibilidade nas escolas regulares, entre outras. Barreiras essas que estavam relacionadas, principalmente, à falta de formação continuada para os professores da escola regular, à carência de adaptações estruturais para os professores da escola regular, à carência de adaptações estruturais e curriculares da escola e à quase inexistência de ações conjuntas e articuladas entre os professores da educação especial (atendimento educacional especializado e ensino itinerante) e do ensino regular.

Assim, ao analisar como está ocorrendo o processo de inclusão no ensino regular dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, buscou-se confrontar o que está posto nos documentos internacionais, norteadores da política educacional de inclusão, bem como na legislação brasileira e na literatura especializada, confrontando-as com a realidade do ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA.

A legislação brasileira aponta que a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular passou a ser assegurada, enquanto direito, a partir da Constituição Federal de 1988 e incorporada às políticas educacionais, mediante orientações dos documentos internacionais como Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultou da Conferência de Jomtien, foi embasada no discurso ideológico neoliberal e na valorização da iniciativa privada, conscientizava os Estados-Nações signatários sobre as reais necessidades básicas de aprendizagem para todos, orientando esses países a investirem na educação básica e a tomarem medidas para garantir igualdade de acesso à educação às pessoas de todo e qualquer tipo de deficiência no sistema educativo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). É a partir dessa Declaração Mundial sobre Educação para Todos que as políticas educacionais brasileiras passam a ser orientadas, tendo como ator principal, o Banco Mundial (TORRES, 1998; FONSECA, 1998; GENTILI, 1998; GARCIA, 2004; BUENO, 2004; CURY, 2005; LEAL, 2011; TOMMASI, 2009).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi reafirmada na Declaração de Salamanca, na qual reconheceu as necessidades educacionais especiais no interior do sistema comum de ensino, preferencialmente, na rede pública (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos reconheceu que cada pessoa – crianças, jovens e adultos – deveria estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas

voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Enfatizou que a luta para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exigia mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica, sendo necessário um enfoque abrangente capaz de ir além dos níveis de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino; apontou, também, a necessidade de universalizar à educação e promover a equidade, concentrando a atenção na aprendizagem de crianças, jovens e adultos, num ambiente adequado à aprendizagem, bem como, fortalecer alianças entre os níveis nacional, estadual e municipal de ensino, proporcionando educação básica para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Os documentos internacionais norteadores das políticas educacionais, orientam o caminho da Educação Especial, até então detentora da educação de pessoas com deficiência, passando a ser pensada numa perspectiva inclusiva e definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, no artigo 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”, ofertando, “quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular” (BRASIL, 1996a, não paginado).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96 prevê, em seu Art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, dentre outros: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminologia específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (artigo 59) (BRASIL, 1996a).

A presente pesquisa sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA foi embasada em estudos realizados por Angelucci (2002), Caiado (2003), Garcia (2004), Sant’Ana (2005), Prioste (2006), Costa (2007), Santos (2007), Montilha et al. (2009), Neres (2010) e Soto (2011).

Angelucci (2002) realizou um trabalho de pesquisa em que procurou compreender as apropriações da atual política educacional de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da rede de ensino do Estado de São Paulo. Para alcançar o objetivo, analisou o depoimento de uma professora que já lecionara em classe comum, classe especial e escola especial, e manifestava em sua prática disposição em incluir na classe comum alunos que não eram vistos com possibilidade de frequentá-la. A autora evidenciou que era em um cotidiano institucional marcado pela burocratização, pragmatismo

e automatismos, por inúmeras carências materiais e pela falta de sentido das ações, que geralmente incidiam as políticas públicas de inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais na escola, condições estas que resultavam na sua exclusão escolar.

A pesquisa de Caiado focalizou-se em analisar a proposta vigente do aluno deficiente no ensino regular considerando a trama da vida de adultos cegos que estudavam em escolas da rede regular. Para tanto, realizou seis entrevistas com adultos cegos alfabetizados em braille e que estudaram em escolas regulares em algum momento da vida escolar. Os depoimentos orais construíram-se na abordagem da história oral temática. Os resultados mostraram que as famílias com acesso aos bens e serviços adequados a uma vida digna conseguiam garantir escolaridade regular para o filho cego. Os serviços educacionais especializados de apoio da educação especial no ensino regular eram condições necessárias à escolarização deste aluno, bem como, a pessoa cega apropriava-se do mundo empírico pelos significados sociais mediados pela palavra (CAIADO, 2003).

A pesquisa desenvolvida por Costa (2007) objetivou investigar os sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva. O referido estudo foi realizado com dez professores de escolas municipais públicas de Ensino Fundamental, localizadas no município de Osasco e região, tendo como critério para participação do professor o fato de lecionar para classes com inclusão de alunos com deficiência. Foram aplicados questionários e os dados tabulados e categorizados foram submetidos à análise de conteúdo. Conforme revelou a pesquisa, os professores, além de sentirem desafiados frente à inclusão do(s) aluno(s) com deficiência(s) em classe com alunos sem deficiência, apontaram outros dificultadores, como a falta de preparo adequado, frustração, e insegurança frente à inclusão. O sentimento mais assíduo revelado consistiu em sentirem-se desafiados. Sentimentos esses, que podiam predominar entre os participantes, devido às dificuldades destacadas, tais como falta de recursos e às relacionadas à metodologia de ensino.

Costa (2007) concluiu que, tais dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva, onde sugeriu implementação de políticas preocupadas com as condições de trabalho; redefinição dos modelos de formação de professores e, para toda equipe escolar; criação de espaços para que os professores pudessem trabalhar fatores afetivos, além de planejar a colaboração, garantindo momentos de reflexão sobre suas práticas, avaliando suas ações, com vistas a contribuir para uma prática profissional segura e condizente com as necessidades de cada educando, princípio da real educação inclusiva.

A contribuição de Garcia (2004) consistiu em estudar as políticas de “inclusão” no Brasil, compreendendo os processos pelos quais se articulam à educação especial. Estudo esse, desenvolvido por meio de análise documental de fontes nacionais e internacionais, com base na “análise de discurso textualmente orientada”. Discutiu três pontos de tensão: gestão, formas organizativas do trabalho pedagógico, formação e trabalho docente. A identificação e análise desses eixos permitiram simultaneamente divulgar a existência de uma sociedade harmônica e coesa, apresentar estratégias para administrar, justificar e legitimar as desigualdades social e educacional numa lógica de mercado.

Montilha et al. (2009) identificaram características e percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de reabilitação. Realizou um estudo descritivo transversal com escolares de 12 anos e mais, inseridos no sistema público de um município do Estado de São Paulo. A técnica na coleta de dados ocorreu mediante aplicação de questionário em entrevista. Obtiveram população de 26 alunos, sendo 46,2% com baixa visão e 53,8% com cegueira, com média de idade de 17,1 anos. A repetência escolar foi declarada por 73,1%. Entre as dificuldades escolares decorrentes da cegueira, sobressaiu-se a leitura de livros didáticos e, entre as decorrentes da baixa visão, a visualização da lousa. O nível de escolarização mostrou-se baixo em relação à média de idade. Evidenciaram-se percepções coerentes em relação à problemática da inclusão escolar.

Neres (2010), como tema de investigação, elegeu as intenções das instituições especializadas frente ao movimento de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola do ensino regular, examinando as práticas educacionais, que visavam proporcionar a inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular, por meio, de análise do Programa de Apoio à Inclusão. Este foi desenvolvido por uma instituição especializada, no qual, identificou-se o lugar que ocupavam no interior do movimento de inclusão e a efetivação das práticas desenvolvidas pelo Programa para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para apreensão do objeto de estudo, utilizou estudo etnográfico e, os instrumentos de coleta de dados, consistiram em: entrevistas focalizadas, documentos e observação participante, que proporcionaram a análise das práticas desenvolvidas pelas instituições, que visavam à inclusão escolar e a seus desdobramentos. Elegeram-se duas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, que recebiam alunos com deficiência, encaminhados pela instituição pesquisada.

A pesquisa revelou que a instituição especializada por força do emergente movimento de inclusão escolar, deflagrou um processo de reorganização de suas práticas, implantando serviços direcionados especificamente à inclusão dos alunos com deficiência no

ensino comum. A análise desenvolvida pela instituição, especificamente do Programa de Apoio à Inclusão, demonstrou que se constituíam em uma iniciativa de manutenção dos serviços da instituição. As ações do Programa não conseguiram, de fato, promover a inclusão escolar dos alunos no ensino regular seja por limitações materiais do Programa, que tinha dificuldades para viabilizar a indicação e o acompanhamento dos alunos atendidos, conforme planejamento e metas estabelecidas, seja por barreiras pedagógicas encontradas nas escolas que produziam uma pedagogia calcada na homogeneização (NERES, 2010).

No estudo realizado, Sant'Ana (2005) investigou as concepções de 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, sobre a inclusão escolar. A técnica utilizada consistiu em entrevistas e os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo. Docentes e diretores conceberam a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão, na pesquisa da autora referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões, para efetivação da proposta inclusiva, destacou: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar; formação continuada; infra-estrutura e recursos pedagógicos adequados; experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais e atitude positiva da família e da comunidade.

Santos (2007), em estudo específico sobre deficiência visual, objetivou identificar as conquistas e impasses encontrados durante a escolarização de alunos com deficiência visual, analisando sua concepção sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, entrevistou quatro alunos com deficiência visual, que cursaram o terceiro ano do ensino médio no ano de 2005, na cidade de Salvador-BA. Como método de pesquisa, utilizou a história oral temática para identificar a concepção dos alunos com deficiência visual a respeito de suas experiências educacionais.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que a carência de material didático em braille, as dificuldades para aprender matemática, química e física, além da falta de capacitação dos professores para atuar junto ao aluno com deficiência visual, foram impasses significativos. No entanto, mesmo com essas questões as lembranças da escola são as melhores recordações que três entrevistados possuíam, em função da oportunidade de interagirem com pessoas de sua faixa etária. Diante dos dados obtidos, foi possível afirmar que alunos com deficiência visual do referido estudo foram beneficiados pela socialização

ocorrida na escola, mas não houve de fato inclusão, que se configurou com o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos (SANTOS, 2007).

Soto (2011) buscou compreender como as políticas públicas de inclusão são gestadas e implementadas, no município de Feira de Santana-BA, sob a influência do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no período de 2003-2010. Para tanto, analisou as implicações no âmbito das políticas educacionais especiais nesse município, onde utilizou a técnica de entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Os participantes foram três representantes da esfera municipal e três da federal. A análise dos dados contemplou dois eixos: a) a proposição da política – princípios e diretrizes; b) o município como espaço de implementação política. Os resultados encontrados indicaram que a política percorre um longo caminho entre o momento inicial (formulação) e sua execução (implementação). Nesse percurso são agregados diferentes elementos que interferiram no seu andamento. Constatou-se que estabelecer o município como protagonista da política ratifica uma postura de desconcentração, baseada na relação controle central/execução local, pois transferiu para a esfera municipal a responsabilidade pela implementação, mas não transferiu a autonomia para a tomada de decisões.

Mediante pesquisa, Prioste (2006) identificou adversidades produzidas no ambiente escolar, com propostas textuais da educação inclusiva. O método utilizado foi o qualitativo, que contou com vinte e seis professores de uma escola pública estadual de São Paulo. Os professores foram convidados a participar colaborativamente de dezesseis encontros, que tiveram como proposta o debate sobre o tema da inclusão. Nestes debates predominaram queixas e relatos de caso. O bloco de queixas mais enfático referiu-se à falta de estrutura e suporte ao professor (58%); em seguida, estavam as reclamações que recaíram sobre os alunos (29,3%) com destaque para os problemas de comportamento e de aprendizagem. No terceiro bloco foram reunidas as queixas sobre família, sociedade e imposição da lei (12,6%).

Os resultados apontaram para dificuldades no estabelecimento de laços entre professores e alunos. Dificuldades intensificadas tanto pelas condições de trabalho desfavoráveis, quanto por crenças estereotipadas relacionadas às crianças consideradas diferentes. Assim, as crianças que não se enquadravam nos padrões de normalidade socialmente construídas, quando freqüentavam classes regulares, recebiam o rótulo de “incluídas”, ainda que, permaneciam à margem das interações e investimentos pedagógicos (PRIOSTE, 2006).

Os estudos realizados por Bueno (2004) e Santiago (2011) em relação à análise da integração/inclusão de alunos diferentes em escolas regulares; e, as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência nos contextos social, religioso, político e educacional na contemporaneidade, respectivamente, foram essenciais para aprofundar o aporte teórico-analítico das políticas de inclusão escolar dos educandos com deficiência visual e de como a apropriação e assimilação desses conhecimentos são importantes para viabilizar uma análise mais comprometida e fidedigna à realidade e veracidade dos fatos (RICHARDSON, 1999).

Procura-se não conceber a ideia de que a deficiência é o principal determinante para o sucesso ou fracasso escolar do aluno com deficiência, segundo Bueno (2004) e, que essa deficiência enquanto diferença define as necessidades educacionais de uma pessoa basicamente, a partir do tipo de deficiência com o qual ela está identificada (GARCIA, 2004). Isto não significa dizer que as características historicamente relacionadas a quadros de deficiência deixam de ser importantes para se pensar os tipos de diversidade de que precisam esses alunos. Não se trata de negar as características individuais de alunos com deficiência, mas de relacioná-las a um conjunto de condições que constituem a vida humana num dado momento histórico e num dado modelo de sociedade (BUENO, 2004).

Dessa forma, pretende-se analisar a realidade escolar, de modo que se percebam minuciosamente as condições concretas e contraditórias do processo de inclusão no ensino regular, sem desmerecer as condições biológicas dos alunos com deficiência visual, mas, que, sobretudo, são insuficientes para determinar a efetividade desse processo de inclusão. Assim, defende-se que todo embate está balizado pela categoria classe social, que permanece fundamental para discutir o problema da inclusão escolar na sociedade contemporânea (GARCIA, 2004; SANTIAGO, 2011).

Se o processo de inclusão for analisado em partes, de forma isolada, sem relacioná-las à estrutura em que a sociedade brasileira está inserida, não será possível identificar as contradições existentes no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual, aspecto que esta pesquisa não pretende seguir. Para Cury (1992), a totalidade só é apreensível, através das partes e das relações entre elas. Nesse sentido, é necessário compreender que a sociedade brasileira é uma sociedade pautada no modo de produção capitalista, que em razão de sua natureza a exclusão e a inclusão se constituem e fazem parte de um mesmo processo, que por sua vez, está submetido a uma trama social complexa e multifacetada. Segundo Sawaia (2001, p. 9), a exclusão:

[...] é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um

estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Assim, a inclusão não deve ser pensada como um processo oposto à exclusão, numa visão dualista, contendo apenas dois lados: a condição de incluídos e excluídos. A inclusão deve ser pensada como um processo que faz parte da exclusão para se constituir. Martins (1997, p. 26, grifo do autor), chama atenção para o seguinte fato:

[...] o que vocês estão chamando de exclusão é, na verdade, o contrário de exclusão. Vocês chamam de *exclusão* aquilo que constitui o conjunto de dificuldades, dos modos e dos problemas de uma *inclusão precária e instável, marginal*. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais.

Martins (2012) mostra que a sociedade exclui para incluir, porém essa inclusão acontece de forma precária, sustentada em modos desumanos de participação. Esta inclusão precária e participação desumana significam inserir a pessoa com deficiência num espaço social já existente, cuja essência é excludente, ou seja, reivindica-se aquilo que é reproduzido na sociedade vigente, conformando-se com o que está posto. Nesse sentido, a inclusão não significa a ruptura ou superação da condição de excluídos, tendo em vista que todos já são incluídos nas relações sociais, que impregnam a ordem social vigente. Isto porque a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular não transforma sua condição de vida, ao contrário, ela é parte constitutiva de sua criação e, sobretudo, de sua reprodução.

Essa concepção de revelar a realidade sobre a inclusão – no contexto do aluno com deficiência visual – permite, uma vez mais, identificar o que a sociedade concebe como exclusão, constituída de um conjunto de dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária, segundo Martins (1997), bem como os desafios que esse alunado enfrenta no seu processo de escolarização e as perspectivas em relação à sua inclusão escolar.

Bueno (2005) ao refletir sobre a educação de pessoas diferentes analisa que se o norte é a educação inclusiva, significa que a projeção política, que se faz do futuro, é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. O que era uma proposição política efetivamente democrática, ainda que com perspectivas diferentes, deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola, para se conceber uma escola de qualidade para todos – transforma-se num horizonte sempre em movimento, pois nunca é alcançado.

Sendo assim, é possível analisar que a inclusão por si só não garante nem a ruptura com a condição segregada das pessoas com deficiência provenientes de classes populares, e nem o acesso e a permanência a processos efetivos de escolarização, tendo em

vista que a proposição de inclusão, propagada na sociedade brasileira, sustentada pela Educação Especial, que ao longo da história se constituiu num sistema paralelo de ensino, implementado fora do espaço escolar de educação geral, consubstanciado numa perspectiva de atuação clínica e de reabilitação, em detrimento da pedagógica (MELETTI, 1997).

Por isso, a necessidade de se ressaltar que o foco desta pesquisa situa-se no campo educacional, não clínico, voltado para a análise das condições que são submetidos alunos com deficiência visual, professores do ensino regular, professores do atendimento educacional especializado e do ensino itinerante na efetividade do processo de inclusão escolar do deficiente visual, pois, é a inclusão escolar que viabilizará, posteriormente, a inclusão social, resgatando o ideário da escola como mecanismo de equalização social (GARCIA, 2004).

A compreensão da problemática em foco, além de dar continuidade às pesquisas científicas sobre inclusão, poderá possibilitar um amplo conhecimento em diversos aspectos (sociais, filosóficos, psicológicos, políticos, culturais e educacionais), propiciando a sistematização de dados que fornecerão subsídios aos educadores para criar condições necessárias à participação desses alunos no processo de inclusão escolar, contribuindo para a socialização de alunos com e sem deficiência, nas práticas de inclusão de educadores e no envolvimento e participação de toda comunidade escolar (SASSAKI, 1997).

Dessa forma, algumas inquietações surgiram, sendo que a questão principal a ser investigada foi: Como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA? Como questões específicas desta pesquisa têm-se as seguintes: - Quais os tipos de escolas de ensino regular que os alunos com deficiência visual do CAP-MA estão sendo incluídos?; - Quais os principais motivos pelos quais essas escolas são as mais procuradas pelos pais e/ou responsáveis dos alunos com deficiência visual do CAP-MA?; - Quais as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular?; - Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular, pelos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA e pelos professores do ensino itinerante em relação à efetivação da inclusão escolar, de acordo com as políticas inclusivas?; - Quais os principais desafios e perspectivas apontadas pelos alunos com deficiência visual do CAP-MA, pelos professores do ensino regular, do atendimento educacional especializado e do ensino itinerante para a efetivação da inclusão escolar de acordo com as políticas inclusivas?

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA. Seus objetivos específicos foram: identificar os tipos de

escolas onde esses alunos estão incluídos; apontar os principais motivos pelos quais as escolas são as mais procuradas pelos pais e/ou responsáveis; relatar as principais dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP-MA, pelos professores do ensino regular, do atendimento educacional especializado e do ensino itinerante, de acordo com as políticas inclusivas; descrever os principais desafios e perspectivas desses sujeitos; e, apontar possíveis alternativas para minimizar as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar.

A pesquisa qualitativa foi escolhida pelo fato de que a essência da inclusão escolar não pode ser apreendida apenas e exclusivamente pelos dados quantitativos, analisada estatisticamente. Buscou-se analisar as dinâmicas das relações existentes no campo das escolas públicas, a partir de um estudo de cinco casos de alunos com deficiência visual do CAP-MA, matriculados no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, apreendendo as concepções, os valores, atribuições nessas relações, considerando as diferentes vivências e experiências dos sujeitos envolvidos no processo.

Para tanto, procedeu-se ao levantamento de dados, mediante registros documentais (dossiês e relatórios) e a utilização das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com cinco alunos com deficiência visual do CAP-MA (cegos e baixa visão), cinco professores do ensino regular, quatro professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA, que prestavam atendimento a esses alunos e quatro professores do ensino itinerante, que os acompanhavam no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA.

A opção pela entrevista semi-estruturada apoia-se na necessidade de oportunizar espaços de escuta e possibilitar o direito de argumentar, a partir das vivências desses sujeitos, visto que são eles que vivenciam o processo de inclusão escolar e, nesse caso, podem contribuir, falando sobre suas experiências, de forma a apontar para o meio científico, alternativas que favoreçam esse processo de inclusão.

A pesquisa faz refletir sobre a política educacional, neste caso específico, o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA, no bojo de novos conceitos, paradigmas e concepções que atribui à educação inclusiva a tarefa de garantir uma formação humana, respeitando as diferenças, mas que, segundo Frigotto (2003) não estão alijadas das leis mercadológicas, sendo influenciadas pelos organismos internacionais, sobretudo o que se refere à educação básica.

O referencial teórico, portanto, tem como base a legislação brasileira, disponibilizada no portal do Ministério da Educação (MEC), dos anos de 1988 a 2012, além

de inúmeras publicações especializadas sobre inclusão escolar de alunos com deficiência visual, dentre as quais, podem-se citar Vygotsky (1997), Godoy (1999), Prieto (2003), Paim (2002), Caiado (2003), Santiago (2003, 2007), Voivodic (2004), Bueno (2004, 2005, 2008), Ormelezi (2002), Resende (2007), Santos (2007), Oka e Nassif (2010), Mansini (2010) e Oliva (2011),

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam não somente para ampliação do conhecimento dos professores e alunos com e sem deficiência, mas que estes reflitam sobre as dificuldades que cada um enfrenta no processo de inclusão. Além disso, poderá ajudar professores a aprenderem a identificar as necessidades educacionais de alunos com deficiência visual no interior de sua sala de aula, assegurando-lhes fundamentos no campo empírico e teórico, que poderão iluminar outros campos de atuação, como a de legisladores, políticos e intelectuais para esta área da educação especial, de maneira que possam assumir uma postura e compromisso com o ser humano no processo de inclusão escolar.

Estruturou-se esta pesquisa em seis itens. No primeiro item apresenta-se a introdução desse tema, expondo o objeto de estudo e sua relevância para o meio científico, justificando-o, assim como as questões basilares que conduziram essa investigação, as possíveis respostas, consolidadas nas hipóteses e os objetivos, geral e específicos. Foram, também, apontados alguns autores que fundamentaram o referencial teórico, a metodologia, a análise dos resultados e discussão dos dados.

No segundo item estabeleceu-se o referencial teórico, que trata da revisão da literatura e dos dispositivos legais investigadores do objeto de estudo, constituindo-se de três subitens: a) Exclusão/Inclusão: relações conceituais; b) Políticas Públicas de Inclusão e a Educação Especial: uma diversidade de olhares; c) A Política Educacional de Inclusão no Brasil para Alunos com Deficiência, enfatizando a escolarização da pessoa com deficiência visual sob o enfoque do atendimento educacional especializado, que, por sua vez, resgata aspectos históricos, definições, processos de desenvolvimento e aprendizagem, a importância do oftalmologista e da avaliação funcional da visão, bem como, discute o atendimento educacional especializado e a importância da articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Apresenta-se, no terceiro item, o método utilizado na pesquisa, descrevendo: os tipos de pesquisa, de método e abordagem; os sujeitos; as etapas; os locais; os instrumentos de coleta de dados; os equipamentos e materiais; e, os procedimentos de coleta e análise de

dados. Justifica-se nesse item a utilização da pesquisa qualitativa, da pesquisa de campo, a partir do estudo de caso.

Em seguida, no quarto item, analisam-se os dados e seus respectivos resultados, utilizando a análise de conteúdo, de Bardin (2004), discutindo-os, com o auxílio dos instrumentos de coleta de dados, que são os registros escritos (dossiês dos alunos com deficiência visual do CAP-MA e relatórios dos professores) e as entrevistas semi-estruturadas. Por último, no quinto item, retomam-se os resultados da análise, articulando-os com os objetivos, hipóteses e questões que instigaram e nortearam a pesquisa, fazendo referência às dificuldades, desafios e perspectivas dos sujeitos em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular em escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA. Assim, consolidá-se o trabalho e apresentam-se as considerações finais, trazendo contribuições, limites e possibilidades a novas investigações, refletindo sobre a prática pedagógica dos educadores, numa visão transformadora da escola e da sociedade.

2 HIPÓTESES

Na tentativa de buscar possíveis respostas para justificar os questionamentos já apontados nesta pesquisa, definiram-se as hipóteses como “soluções tentativas, previamente selecionadas, do problema de pesquisa”, que permitirão “orientar a análise dos dados no sentido de aceitar ou rejeitar soluções tentativas” (RICHARDSON, 1999, p. 104). Assim, na definição de hipóteses, pode-se observar a estreita relação entre essas e a formulação do problema:

- a) O processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular pode estar ocorrendo de forma inadequada, dissimulada ou atendendo apenas em certos ângulos e aspectos, visto que as políticas públicas elaboradas e implantadas têm sido pouco claras e não executadas diante da complexa realidade das escolas públicas. Além disso, o financiamento destinado à educação básica, ainda, é insuficiente para garantir uma educação de qualidade para todos.
- b) Acredita-se que a procura pelas escolas públicas ocorre, principalmente, por causa das condições econômicas dos pais e/ou responsáveis dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA;
- c) Supõe-se que as principais dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, pelos professores do ensino regular e da educação especial¹ no processo de inclusão escolar, devem-se à falta de materiais, recursos e equipamentos na escola; ausência de formação de professores adequada para atender à diversidade dos alunos; número elevado de alunos nas classes comuns; alunos com deficiência visual em processo de alfabetização;
- d) Acredita-se que os principais desafios apresentados pelos participantes para efetivação do processo de inclusão escolar são: investimento na qualidade da educação; formação de professores adequada para atender à diversidade dos alunos; valorização dos profissionais da educação pela sociedade; aprendizagem dos alunos;
- e) Infere-se que as perspectivas apresentadas pelos entrevistados consistem: melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas; formação de professores adequada à diversidade dos alunos; valorização dos profissionais da educação pela sociedade e efetivação da política de inclusão nas escolas públicas.

¹ Atribuiu-se nesta pesquisa a denominação “professores da educação especial” como sendo professores do atendimento educacional especializado e professores do ensino itinerante.

3 REFERENCIAL TEÓRICO E LEGISLAÇÃO

Analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, apontado suas dificuldades, desafios e perspectivas, num contexto educacional, embasado nas políticas públicas de inclusão, sem desmerecer aspectos médicos, sociais, políticos e econômicos, exige que se reflita sobre a complexidade desse objeto de estudo na realidade das escolas públicas brasileiras. Neste item, busca-se contemplar os seguintes tópicos: Exclusão/Inclusão: relações conceituais; Políticas Públicas de Inclusão e a Educação Especial: uma diversidade de olhares; A Política Educacional de Inclusão no Brasil para Alunos com Deficiência; e, especificamente, A Escolarização da Pessoa com Deficiência Visual: um enfoque sobre o atendimento educacional especializado.

3.1 Exclusão/Inclusão: relações conceituais

Compreender as relações conceituais entre exclusão e inclusão remete a fatores históricos e apreensão desses temas. Conforme Freire (2011), a sociedade nutre-se de mudanças, procurando novos temas e novas tarefas². Nos termos desta pesquisa, as mudanças ocorridas revelam-se nas relações sociais, interessando abordá-las em sua significação com as práticas sociais. Portanto, é necessário apreender os fatores históricos e os temas na concretude das relações entre os sujeitos nos debates políticos, convergindo ou divergindo ideias, servindo de sustentação para explicações sobre a realidade social (GARCIA, 2004).

Wanderley (2011), diz que o conceito de exclusão social passou a ser utilizado com maior frequência a partir dos anos setenta, com a obra de Renér Lenoir, *Les Exclus*³, na qual este teve o mérito de suscitar o debate, alargando a reflexão em torno da concepção de exclusão, não mais como um fenômeno de ordem individual, mas social, cuja origem deveria ser buscada nos mesmos princípios do funcionamento das sociedades modernas. Lima (2010) relata que a expressão “exclusão” utilizada por Lenoir refere-se à “incapacidade de viver como todo mundo”. Desta maneira, os padrões impostos pela massificação, também, criam os excluídos. Entretanto, na concepção de Castel (1997), esta expressão retrata aqueles que

² As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-los profundamente. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem. É sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época (FREIRE, 2011).

³ Nessa obra, Renér Deloir utiliza a categoria de excluídos como constituidora de deficientes físicos e mentais, doentes mentais, inválidos, considerados como inadaptados socialmente em função de características próprias (GARCIA, 2004).

sempre estiveram à margem da sociedade, ou seja, nunca entraram nos circuitos habituais de trabalho e da sociabilidade ordinária, vivem e se reproduzem entre si, de geração em geração.

Assim, esse autor ressalta que:

Na verdade, o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista. O capitalismo desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. [...] Na sociedade capitalista esta é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, de forma dolorosa ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio desta lógica de exclusão a inclusão. Ela exclui para incluir. O problema está nesta inclusão (CASTEL, 1997, p. 29-32).

Esse conceito, também, passou a ser atribuído, recentemente, aos desempregados de longa duração e aos jovens em busca de emprego, ou seja, aos “sobrantes” do mercado. Nessa perspectiva, “a exclusão vem se impondo pouco a pouco como um *mot-valise* para definir todas as necessidades de miséria do mundo” (CASTEL, 1997, p. 17).

A massa de excluídos é tão notória, que outros conceitos foram sendo incorporados, como *apartação social* (BUARQUE, 1993); *desfiliação* ou *desafiliação* (CASTEL, 1995); *desinserção* (GAUJELAC; LEONETTI, 1994) e *desqualificação* (PAUGAM, 1991, 1993). A *apartação social* é um termo proposto por Buarque (1993) para designar um processo pelo qual denomina-se o outro como um ser “à parte”, separar o outro, não apenas como desigual, mas como um “não semelhante”, um ser expulso não somente dos meios de consumo, dos bens, serviços, etc., mas do gênero humano. É uma forma contundente de intolerância social (NASCIMENTO, 1995).

Castel (1995) analisando as metamorfoses da questão social cunha este conceito, significando uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal, considerando as populações com insuficiência de recursos materiais e, também, aquelas fragilizadas pela instabilidade do tecido relacional, não somente em vias de pauperização, mas de *desafiliação*, ou seja, perda do vínculo societal. A “*desinserção*” questiona a própria existência das pessoas, enquanto indivíduos sociais, como um processo que é o inverso da integração. Gaujelac e Leonetti (1994) buscam demonstrar o papel essencial da dimensão simbólica nos fenômenos da exclusão.

A *desqualificação* é conceituada como processo relacionado a fracassos e sucessos da integração, ou seja, é o inverso da integração social. Nesse caso, o Estado é, então, convidado a criar novas políticas indispensáveis à regulação do vínculo social, como garantia de coesão social (PAUGAM, 1991, 1993).

O uso dos termos “*integração*” e “*incorporação*” remetem a um debate sobre o significado da inclusão, conduzida a partir do surgimento de novos Estados-nação no leste da Europa, após o movimento separatista das repúblicas da União Soviética. O enfoque é

colocado sobre as relações estabelecidas entre os países industrializados europeus. Habermas (1998) se opõe à compreensão que ele denomina “etnonacionalismo”, configurando-se na união de etnia e nacionalismo, como elementos fundantes para a soberania popular e cidadania.

A concepção de exclusão é alargada, modificando-se nos últimos anos, passando a focalizar os processos que conduzem à situação de exclusão (OLIVEIRA, 2000). Este novo foco estaria relacionado às condições de pobreza, vinculado à ideia de vulnerabilidade e precarização das condições de vida. Essas construções históricas de concepção, conceitos, incorporação e alargamento da exclusão, que passam a identificar grupos e situações de exclusão fomentam os debates em torno da produção de inclusão social.

Em relação à vulnerabilidade, Solfa (2008) fez uma análise da proposta da política de educação inclusiva, para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, no período de 2001 a 2004, realizada na rede municipal de ensino de São Carlos. Para tanto, utilizou pesquisa qualitativa teórica e prática, onde observou, na identificação do atendimento prestado à rede de ensino, uma grande quantidade de situações de vulnerabilidade. Situações essas, que apresentaram em comum a violação dos direitos fundamentais, com múltiplos processos de violência em diferentes graus, com abuso sexual, maus-tratos, riscos de evasão escolar, negligência familiar, comportamento agressivo, entre outros.

Pelas considerações dessa autora, algumas condições puderam ser identificadas para a concretização dessa política educacional, tais como: a organização de uma estrutura que garantisse esse atendimento, com equipe multiprofissional; o estabelecimento de um processo contínuo de formação dos educadores e da rede de proteção; a estruturação entre as diferentes áreas públicas municipais; a presença de outros atores do sistema de garantia de direitos como a Vara da Infância e Juventude, o Conselho Tutelar; o apoio à área de educação, realizado por outras áreas como saúde, assistência social, lazer e recreação, entre outras; em alguns casos, a necessidade de se quebrar o isolamento, ou pelo menos reduzir a distância entre a escola e a comunidade, diante da realidade apresentada por seus estudantes. Constatou, também, que as situações de vulnerabilidade manifestavam-se nos diferentes contextos, e que o espaço escolar demonstrou ser importante para a proteção e prevenção dos estudantes, desde que fosse estruturado para tal, inserido em uma política de inclusão (SOLFA, 2008).

O processo de inclusão tem sido alvo de atenção por parte de Habermas (1998), retratando-se às “sociedades multiculturais” pautadas numa democracia, no Estado de direito

e na soberania popular. Para Habermas (1998)⁴ as “minorias” devem ser “integradas”, tendo suas necessidades “equalizadas”, o que significa “incorporá-las” de forma homogeneizadora. A posição dele vincula-se a ideia de uma república teórico-comunicativa, ou seja, pressupõe a não existência de uma nação homogênea em termos culturais e que a procura pela democracia deve se dar por procedimentos e instituições democráticas, “vontade política” e “comunicação pública”. Isto quer dizer que os sujeitos devem participar, comunicando-se e, através dessa pretensão chegar a decisões racionais.

Nestes termos, a concepção de “inclusão significa [...] que uma tal ordem política se mantém aberta para a equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados, sem incorpora-los na uniformidade de uma comunidade popular homogeneizadora” (HABERMAS, 1998, p. 108).

O conceito de inclusão tem sido apropriado por conservadores e progressistas, num embate de diferenciações político-ideológicas e, que, também, está sendo empregado em oposição à exclusão (GARCIA, 2004). Na tentativa de compreender a inclusão e as políticas públicas implementadas pelo Governo Federal para a universalização da Educação Básica, incluindo as pessoas com deficiência, é necessário investigar algumas concepções de autores que tratam sobre essas temáticas, viabilizando suas compreensões acerca dos significados e sentidos da inclusão e exclusão no contexto histórico geral.

A ideia que se tem é que o termo “inclusão” surgiu na sociedade contemporânea, por estar situada no bojo das discussões sobre as políticas sociais, como por exemplo, luta pelos direitos sociais, busca pela cidadania e, neste caso específico, universalização da educação com ênfase na educação de pessoas com deficiência, ocorrida na década de noventa. É intrigante observar que esta ideia tenha surgido num momento histórico marcado pelo acirramento da desigualdade social, produzida pela sociedade capitalista, tendo como principais atores os organismos internacionais e agências multilaterais, que se apropriaram da “bandeira de luta” dos movimentos sociais para darem “orientações” norteadoras das políticas públicas de inclusão (GARCIA, 2004).

⁴ O uso dos termos “integração” e “incorporação” remetem a um debate sobre o significado da inclusão, conduzida a partir do surgimento de novos Estados-nação no leste da Europa, após o movimento separatista das repúblicas da União Soviética. O enfoque é colocado sobre as relações estabelecidas entre os países, particularmente a situação de estrangeiros, enquanto minorias étnicas nos países industrializados europeus. Habermas se opõe à compreensão que ele denomina “etnonacionalismo”, configurando-se na união de etnia e nacionalismo, como elementos fundantes para a soberania popular e cidadania.

Buscá-se o conceito de inclusão, de uma forma mais aprofundada, onde Parsons (1966, 1969, 1977)⁵ analisa-o, discutindo o sistema social e sua estrutura, numa visão funcionalista, abordando três etapas, que constituem a “estrutura do sistema social”: seleção, diferenciação e adaptação. Nessa perspectiva de análise, o processo social é constituído por uma “diferenciação” de grupos sociais, não sendo esta diferenciação percebida, anteriormente, no conjunto da sociedade. A partir do momento em que essa diferenciação passa a ser percebida, existe a necessidade de se criar adaptações, generalizando valores. Nestes, a inclusão é apontada como última etapa para a difusão de valores comuns e determinados como favoráveis para toda a sociedade.

Na compreensão parsoniana, a análise social é organizada sobre a teoria geral dos sistemas de ação, que envolvem cultura, personalidade e sistemas sociais, ou seja, os “atores” individuais interagem, enquanto sistema e, o “ato” é compreendido enquanto unidade. Isto quer dizer que os indivíduos precisam se adaptar às normas sociais, que foram, resultados de um consenso, embora não satisfaça plenamente suas necessidades.

Segundo Garcia (2004), tal preocupação em seguir normas e valores está relacionada às ideias de Thomas Hobbes⁶, o qual defendia que as “ordens normativas” podem prevenir a guerra de todos contra todos, isto é, há necessidade de se regular as interações sociais para manutenção da ordem.

Aparentemente, a apropriação do conceito de inclusão no campo das políticas ganhou contornos diferentes nas áreas social, educacional, escolar, entre outras, sendo atribuído a esse conceito um *status* de contemporaneidade, como “novo paradigma”, “nova fase de desenvolvimento” social. Muito embora suas raízes parecem estar contidas em ideias funcionalistas, na estrutura do sistema social, originadas numa compreensão que privilegia e mantém a organização social vigente. Recentemente, disseminada a partir da década de noventa, a inclusão vem sendo utilizada como forma de superação da ordem social, sendo apresentada como solução para a exclusão social. Nesse viés, é preciso que se faça uma reflexão qualitativa sobre o conceito de inclusão, exprimindo o conjunto de condições sociais que caracterizam a exclusão.

⁵ Talcott Parsons (1902-1979), sociólogo dos Estados Unidos, analisa o sistema social, enquanto estrutura funcionalista em três obras: *O sistema social* (1966), nesta obra destaca cinco categorias constitutivas do sistema social (variação, seleção, adaptação, diferenciação e integração ou inclusão); *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas* (1969) e *Social systems and evolution of action theory* (PARSONS, 1977).

⁶ Hobbes (1588 – 1679) em sua obra *Leviathan* (1668) vem elucidar as primeiras tentativas de sistematizar o comportamento político dos seres humanos. Em sua teoria do Estado, os homens primitivos vivem no estado natural, como animais, sendo necessário estabelecer um acordo, um contato social, impedindo a destruição mútua deles (CARNOY, 1998).

A questão da equidade é compreendida por Phillips e Berman (2001), relacionando-a aos princípios da igualdade como causa estrutural da existência humana. Para esses autores, a equidade deve estar situada num contexto de “qualidade social”, de forma a objetivar um nível básico de inclusão, mediante infraestrutura de suporte, condições de trabalho e bens coletivos, que previnam e minimizem os mecanismos causadores da exclusão social. Para tanto, políticas de inclusão poderiam prevenir ou reduzir as situações de exclusão social.

Esse pensamento é contrariado por Popkewitz e Lindblad (2001) ao afirmarem que as medidas para prevenção da exclusão ou ampliação da inclusão são tendenciosas, ou seja, os sujeitos são classificados por padrões de normalidade e desvio, implicando em novas exclusões, tendo em vista que as políticas de inclusão não atuam sobre as causas da exclusão, servindo, tão somente, como mecanismos de contenção de excessos de excluídos. Ainda que se estabeleçam intervenções pela via das políticas de inclusão, a sociedade se incumbe de criar novas formas de exclusão social, necessitando de novas políticas de inclusão, criando um círculo vicioso e, assim, não resolvendo os problemas causados pela exclusão social.

Sposatti (2001, p. 84) afirma que a política de inclusão ultrapassa a ideia de integração e inserção social:

Uma política de inclusão é mais e é diferente de uma política de integração ou de inserção social. Se a política de integração tem como escopo o *Status quo*, ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora; a política de inserção está principalmente fundada na discriminação positiva selecionando quem está sob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desfiliação. A política de inclusão social, por sua vez, tem um novo e outro sentido, pois supõe a identidade e o reconhecimento da cidadania. É mais que inserção social pela perspectiva coletiva de análise da relação inclusão/exclusão social.

Contudo, a inclusão precisa ser analisada, buscando sua outra face, que na visão de Shiroma (2001, p. 31), tem se transformado em discurso político ao longo da história. De acordo com essa autora, “a ideia de todos incluídos na comunidade global, sujeitos aos mesmos riscos, cria uma situação de igualdade simbólica que impõe a, todos, as mesmas responsabilidades e compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social”.

Relacionando a inclusão às reformas educacionais, Almeida (2002, p. 57) destaca a necessidade de se buscar “elementos geradores da causa da exclusão” no sistema de ensino, pois, para a autora, não são estas reformas que questionam o papel do Estado, mas destroem conquistas sociais e submetem trabalhadores à precariedade, que proporcionarão qualidade social a todos. O autor compreende que as reformas do ensino aparecem nas políticas educacionais dos anos noventa como uma forma de alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos. A inclusão é utilizada como um dos

elementos que constituem a reforma, fazendo a articulação entre educação e mercado. Essa concepção contribui para que se perceba a “refuncionalização” da educação à ordem social vigente, que é viabilizada pelo conjunto das políticas educacionais, utilizando o discurso da inclusão para sua disseminação. Além dessa compreensão, Sawaia (2011, p. 8) vê a inclusão como inserção social perversa:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’.

De acordo com essa autora, a dialética exclusão/inclusão faz gerar subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído, até o sentir-se discriminado ou revoltado. Em suma, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social; ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2011).

Para Martins (2012, p. 11), a “sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos”.

Após ressaltar diferentes formas e expressões do fenômeno parece importante destacar que este tende a ser reproduzido, através de mecanismos que o reforçam e o expandem. Estes mecanismos podem ser observados nos diferentes níveis da sociedade, ao ponto de que alguns deles, que antes eram pensados como de desigualdade, misturam-se com a exclusão (WANDERLEY, 2011). Esse fenômeno acaba sendo naturalizado, contribuindo no sentido de reforçá-lo e reproduzi-lo. Tal naturalização se transmuta no conformismo, fazendo com que direitos sociais sejam transformados em ajuda, em favores. É isso que Carvalho (apud WANDERLEY, 2011, p. 24 e 25) ressalta:

A cultura da tutela e do apadrinhamento, tão enraizada no cenário brasileiro, nada mais é que a ratificação da exclusão e da subalternização dos chamados beneficiários das políticas públicas. Por mais que discusemos sobre o ‘direito’, na prática, os serviços das diversas políticas públicas, ainda se apresentam aos excluídos e subordinados como um ‘favor’ das elites dominantes.

Garcia (2004), afirma que as políticas de inclusão têm sido oferecidas como solução parcial para um conjunto de fenômenos identificados como “exclusão social”. Essa exclusão enquanto categoria explicativa da realidade social percebe os excluídos como pessoas inadaptáveis, não os percebem como sujeitos históricos, reduzindo-os ao âmbito do

capitalismo. Buscando alargar essa discussão, sem, contudo, perder o foco, baseando-se numa perspectiva sociológico-política (e não privilegiando a perspectiva de poder, do sistema econômico e sua força política), mas perspectivando as contradições que fazem com que a força se torne frágil, que abre brechas na armadura do Estado e dos sistemas (econômicos e políticos), Martins (1997, p. 14, grifo do autor) traz a seguinte afirmativa:

[...] rigorosamente falando, *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes*; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, *não se dão fora* dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, *fazem parte deles* ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam.

Ainda segundo Martins (1997, p. 18), é necessário que se compreenda o modo de vivenciar o que se está chamando de exclusão, ou seja, vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, o que significa, agir e desenvolver algum nível de consciência da contradição que move a ação. Portanto, a exclusão é somente um “momento” da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em “privação”. A privação a que se refere o autor vai além da privação econômica, consistindo numa dimensão moral. É o que vulgarmente se chama de *pobreza*, sendo preciso atentar para o fato de que “mudando o nome de pobreza para exclusão, podemos estar escamoteando o fato de que a pobreza hoje, mais do que mudar de nome, mudou de forma, de âmbito e de conseqüências”.

Para Martins (1997, p. 20), as políticas econômicas (brasileiras) atuais implicam a proposital “inclusão precária e instável marginal”, ou seja, não são exatamente políticas de exclusão, mas políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços. Essas políticas estão estritamente dimensionadas para a reprodução do capital e, também, para o funcionamento da ordem política, em favorecimento das classes dominantes. Assim, a exclusão não se explica apenas pelo fenômeno em si, mas, principalmente, pela interpretação que dele faz a vítima, significa dizer que, produz uma “reinclusão” tanto nas relações sociais precárias e marginais, quanto uma “reinclusão” ideológica no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias pasteurizadas e inócuas do mercado. É a nova desigualdade separando materialmente e unificando ideologicamente.

Considera-se nesta pesquisa a compreensão do autor, tomando cuidado com a expressão “vítima”, que na concepção de Garcia (2004) pode influenciar na perda da dimensão de sujeito. Reafirma-se a necessidade de se pensar a realidade social pela

contradição, percebendo a relação exclusão/inclusão como duas representações de uma mesma realidade, pautadas em processos sociais, políticos e econômicos.

Com base nas discussões conceituais e concepções acerca da exclusão/inclusão, este estudo não vê a inclusão como apenas inserção de pessoas em determinados lugares, nem a relação exclusão/inclusão como lados que se opõem, mas, sobretudo, expressões que fazem parte de uma mesma realidade social, com sujeitos sociais num contexto histórico-social. Nesse sentido, compreende-se a inclusão numa prática complexa e contraditória (GARCIA, 2004), sendo travada em confrontos de lutas e embates, no sentido de superar práticas sociais marcadas pela desigualdade, ainda que, esteja inserido numa “sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão social” (CAIADO, 2003, p. 7).

Postas as relações conceituais sobre exclusão/inclusão, é necessário perceber como o debate sobre as políticas públicas de inclusão e a educação especial é apreendido por diversos(as) autores(as) da área, sendo, pois, desenvolvido brevemente no próximo tópico.

3.2 As políticas públicas de inclusão e a educação especial: uma diversidade de olhares

O objetivo deste tópico consiste em expor várias concepções de autores(as) acerca da relação educação especial e inclusão, buscando compreender como esse debate está sendo apreendido pela área, relacionando-a às políticas públicas de inclusão no processo de escolarização de alunos com deficiência.

As primeiras discussões sobre a inclusão foram marcadas pelos movimentos anti-segregacionistas iniciadas ainda na década de sessenta. No entanto, é somente a partir dos anos oitenta que esta prática começa a efetivar-se em diferentes países (SANTIAGO, 2011), em substituição à integração. Esta, no decorrer da década de setenta, e, em decorrência do princípio de normalização, mudou sua filosofia em direção à ideia de educação integrada, ou seja, a aceitação de crianças ou adolescentes com deficiência nas classes comuns do ensino regular foi mais expressiva ou, pelo menos, em classes especiais ou sala de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrição, percebendo-se nesse momento o predomínio do paradigma de serviços, embasado na crença de que as pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deveriam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades, para, só então, assumirem seus papéis na sociedade (ARANHA apud MENDES, 2010).

A política de educação especial brasileira pautada na proposta integracionista foi divulgada com base no conceito de *mainstreaming*⁷ ou de sistema escolar de “cascatas”, em que a integração do aluno se dava em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado, para uma ideia mais radical de adaptação das escolas regulares, para atender a todos os alunos com necessidades especiais, independente do tipo e grau de deficiência, surgindo, desta maneira, o paradigma da educação inclusiva (BEYER, 2010). Esse sistema foi considerado, mundialmente, insuficiente, principalmente, devido sua ineficiência e, também, por sua pouca efetividade na inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Embora o conceito integração tenha sido compreendido como acesso à rede regular de ensino, o modelo *continuum*⁸ de serviços fez com que a escola especial ficasse conhecida como local segregado de atendimento, um caminho para a integração escolar. Isso “implicou e, ainda implica em, uma generalização no modo de compreendê-la, uma vez que, a rigor, a integração poderia se dar tanto na escola especial como na regular” (GARCIA, 2004, p. 42).

Críticas surgiram posteriormente ao modelo *continuum* de serviços, baseando-se na constatação de que a passagem de alunos com deficiência de um nível de serviço mais segregado para outro supostamente mais integrador dependia unicamente do progresso da criança. Porém, essas transações raramente aconteciam, comprometendo os pressupostos da integração escolar (MENDES, 2010). Além disso, os serviços de educação especial, previstos na política integracionista, também, atendiam alunos sem diagnósticos de deficiência, alunos que durante os processos pedagógicos eram classificados e taxados com dificuldades de aprendizagem (JANNUZZI, 2006).

No Brasil, a integração como política pública, de fato, tem início com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, que passou a promover ações que pudessem garantir o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência na escola (SANTIAGO, 2011). De acordo com Mazzotta (2005), a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil divide-se em dois períodos

⁷ O processo de “*Mainstreaming*” foi instituído nos Estados Unidos, na década de 60 e 70, com o objetivo de retirar pessoas com deficiência das grandes instituições e reinseri-las na comunidade, colocando indivíduos com necessidades educacionais especiais em alternativas menos restritivas, incentivando a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade, visto que desestimulava a institucionalização dos portadores de deficiência (KIRK; GALLAGHER apud MENDES, 2010)

⁸ Segundo Garcia (2004) o *continuum* de serviços refere-se ao conjunto de modalidades de atendimento em educação especial: sala de recursos, classe especial, escola especial, classe hospitalar, professor itinerante.

distintos: um primeiro (1854 – 1956), de iniciativas oficiais e particulares isoladas, e um segundo (1957 – 1993), de iniciativas oficiais de âmbito nacional. Para o autor, pode-se dizer que o primeiro período é marcado pela inexistência de políticas públicas voltadas para o atendimento destas pessoas, e o segundo caracteriza-se pela definição mais clara de tais políticas.

Destaca-se, também, que o debate em torno do conceito de inclusão no campo das políticas públicas é desenvolvido com maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que ganhou força, em diversos setores da sociedade, o interesse pelos direitos sociais dos sujeitos com deficiência. Percebe-se que nos anos noventa houve um direcionamento das discussões para os processos de escolarização desses sujeitos, o que já evidência a proporção dessa temática (FERREIRA, 1993; CARNEIRO, 1996; MANTOAN, 1997; BUENO, 2004).

Mendes (2010) registra que, durante a década de oitenta, emergiu uma insatisfação grande de alguns educadores, particularmente norte-americanos, em relação aos resultados obtidos, a partir das políticas de integração escolar. No contexto específico dos Estados Unidos, sobressaíram duas iniciativas de reforma: a proposta de “*Full Inclusion*”⁹ e a proposta de “*Regular Educational Initiative (REI)*”¹⁰ (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Além das propostas de reforma ou inovação no contexto da Educação Especial, o movimento sofreu também influência das reformas da educação geral iniciadas na década de oitenta, nos Estados Unidos. O conjunto desses esforços ficou conhecido como “reestruturação escolar”¹¹ e teve como alvo melhorar a educação da população de risco. Essa reestruturação trouxe implicações para a educação das crianças com deficiência, na medida em que tais mudanças resultaram em maior flexibilidade para as escolas (MENDES, 2010).

Na primeira metade dos anos noventa, o conceito de inclusão já estava disseminado internacionalmente, tornando-se parte integrante nas políticas de educação

⁹ A proposta de “Inclusão Total” se configurava de forma mais radical, no sentido de defender a inclusão de todas as pessoas, independente do tipo e grau de limitação, da classe comum da escola regular, e também a eliminação dos programas paralelos de Educação Especial (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

¹⁰ Esta proposta de “Educação Regular Inicial”, apresentada em 1986 por Madeleine Will, incorporava algumas ideias propostas por Stainback e Stainback (1984), na qual fundia educação especial e educação regular, pois alegava que a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da Educação Regular. O objetivo era conjugar recursos da educação regular e especial, melhorando o atendimento de estudantes com necessidades educacionais. Os adeptos dessa proposta defendiam a inserção de todas as crianças nas classes comuns, mas não descartavam a manutenção dos serviços do *continuum* (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

¹¹ Elementos-chave podem ser apontados no conjunto dessa reestruturação escolar, tais como a revisão curricular, a gestão e financiamento centrados na escola, a gestão e financiamento centrados na escola, a tomada de decisão compartilhada, a fusão e coordenação dos recursos educacionais e o envolvimento da comunidade (SAILOR, GEE e KARASOFF, *Apud* MENDES, 2010).

especial, embora não se restringisse a essa área (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). A substituição do paradigma integração pelo paradigma inclusão, traz a seguinte compreensão:

A inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupos de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos [...] (MANTOAN, 1997, p. 8).

O termo “todos os alunos” remete à proposta feita pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, em relação à política educacional brasileira, a qual não beneficiou todos os sujeitos em idade escolar (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). Pensa-se que os esforços da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm se destinado a “todos” os alunos que não alcançaram êxito durante o acesso e a permanência nas escolas. Dentre esses sujeitos, incluem-se os deficientes. A radicalização na inserção desses sujeitos, aparentemente, parece ser incompatível com as modalidades de atendimento do “*continuum*” dos serviços da educação especial, na medida em que privilegia a classe comum do ensino regular para alunos deficientes, propondo e defendendo, desta maneira, a educação inclusiva (GARCIA, 2004).

É importante que se apreenda a ideia de educação inclusiva no contexto histórico da sociedade brasileira, considerando que esta sociedade é uma sociedade de classes, que se fundamenta no capital.

Não podemos afirmar que a ideia de inclusão seja recente entre os educadores deste país. Recente é a versão atualizada do termo e o desencadear de um momento educacional, que assim como os anteriores, propõe o novo como condição necessária de adequação da escola às exigências mais recentes e sempre renovadas do mundo globalizado. Como sabemos, sempre que a sociedade capitalista entra em crise, a escola é chamada em seu socorro (TIBALLI, 2003, p. 206).

Nos termos desta pesquisa, não se pretende exaustivamente investigar concepções diversas de pesquisadores, mas, sobretudo, reunir elementos que possam servir de referência à análise das políticas propostas nos âmbitos internacional e nacional.

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, cuja denominação é “Inclusão Social”, proposto por um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em regime de parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2010).

O movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos deverão conquistar sua cidadania, na qual a diversidade será

respeitada, havendo aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Em suma, trata-se de um movimento de resistência contra a exclusão social. Nesse viés, a construção de uma sociedade inclusiva passou a ser considerada como um processo de suma importância para o desenvolvimento e para a manutenção de um estado democrático, e a Educação Inclusiva se configura numa parte integrante e essencial desse processo (MENDES, 2010).

Contudo, a educação inclusiva não pode ser concebida como algo imediato, que pode romper, abruptamente, a exclusão. Esse pensamento, conforme aponta Stainback e Stainback (1999, p. 264), é uma visão simplista e ingênua da história, além de não ser uma visão, que contribui para o processo inclusivo, pois “a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços [...] a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços da reforma”.

Observa-se o surgimento de duas correntes diferentes na perspectiva da Educação Inclusiva, com propostas opostas, definindo a melhor forma de educar crianças e jovens com deficiência: a proposta de “inclusão” e a proposta da “inclusão total” (MENDES, 2010).

A primeira proposta dos “inclusionistas” considera que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura tanto no interior quanto no exterior da escola. Entretanto, os “inclusionistas radicais” acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para o relacionamento social. Além dessa divergência, os “inclusionistas” defendem a manutenção do *continuum* de serviços, permitindo a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares; enquanto que os “inclusionistas radicais” defendem pela colocação apenas na classe comum da escola regular, pregando ainda a necessidade de extinção do *continuum* (FUCHS; FUCHS apud MENDES, 2010).

Com base nessas duas propostas, são tecidas críticas no sentido de que a inclusão deve permear o antigo dilema sobre “qual é a natureza e o propósito da escolarização em si”, considerando que, “enquanto a inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, ela ainda se focaliza muito sobre o onde e como os indivíduos podem aprender melhor”. O segundo dilema refere-se à questão da diferença, apontando a necessidade de se debater, repensar e revisar sobre o desafio da inclusão, compreensão à diferença (FERGUSON; FERGUSON apud MENDES, 2010).

Ressalta-se que mesmo com a substituição do termo “integração” pelo termo “inclusão”, este não deixou de ser utilizado, considerando o impasse integração-inclusão no âmbito inserção gradativa-inserção total. De acordo com Garcia (2004, p. 45), o vocábulo inclusão substituiu, mas não superou o termo integração, reconduzindo à mesma discussão,

“se a integração exigia uma abordagem parcial sobre a oferta de atendimento educacional, agora a inclusão ocupa essa posição no confronto com a inclusão total”.

Essa autora indica dois enfoques de análise às políticas de inclusão educacional em relação à educação especial: um focado para os sistemas de ensino e; o outro focado para as unidades escolares (GARCIA, 2004). Neste estudo, desenvolve-se esse caminho na tentativa de apreender como as políticas públicas de inclusão voltadas para a educação especial se configuram nos sistemas de ensino e, com maior ênfase, nas escolas de ensino regular.

Carneiro (2008, p. 31), ao definir sistemas educacionais diz que esses são estruturas educacionais sistemicamente organizadas para oferecer, a todos os alunos, educação escolar. Para esse autor, “enquanto estruturas organofuncionais de educação escolar, os sistemas educacionais são responsáveis diretos pela definição, implantação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas educacionais e de gestão”.

Os sistemas educacionais possuem uma configuração definida por normas comuns de âmbito nacional e, também, por normas específicas do respectivo sistema. O seu norteador inicial de referência funcional para a produção de políticas públicas está pautado no art. 5º da Constituição Federal e em todo o Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), seção I (Da Educação) da Constituição Federal (BRASIL, 1988), com os respectivos desdobramentos na LDBEN, lei nº. 9.394/96. Em assim procedendo, os sistemas educacionais são *inclusivos* (CARNEIRO, 2008).

Os sistemas educacionais inclusivos, sob o ponto de vista operativo, devem trabalhar com estratégias, assim referendados por Carneiro (2008): a) regulamentos e instruções que realcem políticas educacionais comuns e assegurem a igualdade de acesso ao ensino obrigatório, como direito público subjetivo; b) planejamento estratégico e planos articulados de ação e a curto, médio e longo prazos; c) mecanismos coerentes e consistentes de assistência técnica e financeira e de cooperação; d) insumos variados para a progressiva institucionalização do regime de colaboração; e) sistemas robustos de informação e redes dinâmicas de disseminação; f) instrumentos de avaliação formativa, identitária e continuada e; g) critérios para definição permanente de prioridades com metas e cronogramas.

Além dessas estratégias operacionais, os sistemas educacionais inclusivos trabalham, também, com os seguintes focos, entre outros: garantia de acesso, da permanência e de aprendizagem dos alunos, com o compromisso público de desenvolver, ao máximo suas potencialidades; garantia a todos os alunos em idade escolar não apenas da matrícula, mas também do vivenciamento pleno do currículo e do feixe de experiências disponibilizadas pela

rede escolar; arregimentação e financiamento dos meios concretos de apoio à aprendizagem, a ponto de possibilitar destacar, através do planejamento sistêmico, o que é relevante e possível a cada aluno e; montagem de estratégias e de ações articuladas para que os alunos com deficiência possam ingressar e realizar, com êxito, seu itinerário de formação escolar (CARNEIRO, 2008).

A discussão em torno das políticas públicas de inclusão no âmbito dos sistemas de ensino é analisada com base na legislação, buscando apreender suas possibilidades de implantação e implementação, numa abordagem ampla, haja vista que essa discussão se dá em torno de relações sociais dinâmicas (GARCIA, 1998).

Estudos têm se dedicado à análise da legislação quando o assunto se refere às políticas educacionais inclusivas, destacando-se, Jannuzzi (1996), Mantoan (1997), Ferreira (1998), Kassar (2000), Minto (2002), Prieto (2003) e Mazzotta (2005). A leitura desses trabalhos permitiu que se destacassem algumas observações, como: a imprecisão dos termos utilizados ao se referir à população a ser beneficiada pela política, a exemplo da expressão “necessidades educacionais especiais”, que pouco tem ajudado nessa definição; a manutenção da delegação da oferta de educação especial à iniciativa privada, contribuindo para o escamoteamento da compreensão sobre o caráter público ou privado dos atendimentos, permitindo que seja tratada como uma complementaridade dos sistemas.

A municipalização do ensino fundamental, ocorrida ao longo da década de noventa, passou a ser norteadada pela política educacional brasileira, repercutindo sobre o atendimento de alunos com deficiência. No sentido de compreender a realidade da educação especial, Prieto (2003) aponta indicadores para se analisar as políticas públicas no campo educacional, que se direcionam ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: verificar diretrizes legais de cada sistema de ensino; concepção de inclusão; organização do sistema de ensino; gestão do sistema de ensino; financiamento da educação; condições de trabalho do professor. Além desses indicadores, a referida autora propõe a construção de indicadores quantitativos e qualitativos, com base no conhecimento da demanda escolar (censo escolar), os equipamentos e o conjunto dos profissionais da rede pública de ensino.

Estes indicadores parecem corroborar para a ideia de que a discussão entre a relação sistemas educacionais e alunos com deficiência não é o bastante para definir o foco dessa discussão, considerando que os processos de exclusão da e na escola (FERRARO, 1999), são partes inerentes e constitutivas do próprio sistema e, não passando a ideia de que a característica específica desse alunado é que provoca a exclusão.

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios os mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre). Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receberem o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consiga mínimos resultados com relação à sua escolarização (BUENO, 1999, p. 11).

Aprender a realidade dos sistemas de ensino em suas estratégias operacionais, refletindo sobre as políticas de inclusão educacional, implica mais que conhecer as adaptações curriculares e/ou as adequações às características de alunos deficientes. É necessário compreender os sistemas de ensino na sua complexidade, buscando os eixos norteadores das políticas educacionais inclusivas, bem como reconhecer sua estrutura organizacional, seu funcionamento, para só, então, identificar as dificuldades tanto no acesso como durante o processo de escolarização desses alunos.

Os estudos desenvolvidos na perspectiva da escola regular compreendem as políticas públicas de inclusão, na área da educação especial, em três eixos de análise: “gestão da aprendizagem na diversidade”, “redimensionamento” e “transformação da escola”. Essa abordagem parte da concepção que é preciso refazer toda a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas (FIGUEIREDO, 2002).

Tal concepção é sustentada na crítica da escola “tradicional”, que tendia à homogeneização, colocando todos no mesmo patamar de igualdade, inclusive àqueles com deficiência, acabando por produzir desigualdade. Como proposta para esse posicionamento tradicionalista, defende-se que as escolas adotem uma abordagem amparada na diversidade, reconhecendo as diferenças, sem esquecer de considerar a questão da desigualdade social (FIGUEIREDO, 2002).

Para Stainback e Stainback (1999, p. 408), o objetivo da inclusão nas escolas consiste em:

criar um mundo em todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa imagem da homogeneidade e em nome da inclusão. Ao contrário, precisamos observar cuidadosamente a maneira como as escolas têm caracteristicamente se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras alternativas. [...] Precisamos encontrar maneiras de desenvolver comunidades escolares inclusivas que reconheçam as diferenças entre os alunos e suas necessidades e isto dentro de um contexto comum.

Para esses autores é necessário reformar as escolas, refazendo seu “*design*”, como aponta Mantoan (2002), quer dizer, é preciso que se mude a estrutura e a organização das escolas. Segundo Ainscow (1997), a escola precisa passar por um aperfeiçoamento, com uma formação de professores adequada ao modelo inclusivo, incorporando a noção de

“competências”, que o professor precisa desenvolver para trabalhar com alunos com deficiência.

A formação de professores é de fundamental importância, na concepção de Silva e Oliveira (2012), uma vez que, o preparo dos recursos pedagógicos requer conhecimento das especificidades de cada educando, pois é necessário compreender que há materiais indicados para os diferentes tipos de necessidades educacionais, o que demanda conhecer as potencialidades de cada criança. Também é importante que se tenha compromisso com a aprendizagem, de modo que se o educador não observar as necessidades do aluno com deficiência e suas potencialidades com vistas a realizar sua prática pedagógica, a proposta inclusiva é levada ao fracasso.

Contudo, esse enfoque de abordagem não é suficiente para se pensar as políticas de inclusão relacionadas à educação especial, quando remete apenas a métodos e organização do trabalho escolar, deixando de contemplar outros elementos fundamentais no processo de inclusão. Outro ponto a destacar, consiste em focar as unidades escolares, em uma análise que particulariza e individualiza a realidade de cada escola, ou seja, que considere que cada escola tenha o mesmo nível de autonomia política e financeira.

Aprender os aspectos que constituem o debate acerca da inclusão pelos autores citados na área de educação especial e a forma como essas concepções podem influenciar nas proposições políticas sobre inclusão educacional, ainda que contenham suas especificidades próprias, estão extremamente vinculadas a modelos de políticas públicas, que estão em disputa no momento contemporâneo. Nesse sentido, é importante conhecer a política educacional de inclusão para alunos com deficiência, discutindo aspectos fundamentais sobre o processo de inclusão escolar.

3.3 A política educacional de inclusão no Brasil para alunos com deficiência

Pretende-se alcançar no desenvolvimento deste estudo os objetivos que caracterizam e contextualizam a proposta nacional da política educacional brasileira de inclusão. A proposta de inclusão escolar passou a ser propagada, em âmbito mundial, a partir da política de universalização da Educação Básica, surgindo, no final dos anos oitenta e início da década de noventa, a educação inclusiva. Este capítulo analisa a concepção e as conotações políticas dessa proposta, apreendendo as formas como se configuraram as discussões e embates sobre o contexto das políticas educacionais brasileiras. Para tanto, documentos

internacionais e nacionais são analisados, a fim de se buscar os fundamentos que norteiam essa proposta e de como esses documentos se materializam nas políticas educacionais.

A ideia de universalizar a educação é recente, do ponto de vista histórico, nas sociedades capitalistas, despontando, enfaticamente, na primeira metade do século XX, na Europa, a partir da década de quarenta e, mais precisamente após a segunda Guerra Mundial¹², com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹³. Esse documento é considerado como o primeiro marco de conquista das pessoas em relação ao direito à educação, segundo Santiago (2011), muito embora não trate das pessoas com deficiência, mas enseja a universalização da educação como direito de toda e qualquer pessoa.

O princípio do direito à “instrução”, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, destaca que “toda pessoa tem direito à instrução” e, que essa “instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”, sendo, pois “obrigatória” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 10). Defende, também, que a sociedade se empenhe, através do ensino e da educação em promover os direitos e liberdades nela garantidos a todos os seus cidadãos.

A ideia de “direito universal” do “cidadão” expandiu-se na segunda metade do século XX. O país convivia com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição de entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e de crescimento da inflação. Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais; Ligas Camponesas começavam a se estruturar; estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE); militares de patentes inferiores se organizavam. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas em toda a estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu de forma intensa nos campos cultural e educacional (SHIROMA, 2007).

Nas décadas de cinquenta e sessenta, “movimentos de educação popular”¹⁴, como ficaram conhecidos, tiveram atuação importante, atraindo intelectuais e militantes

¹² Como mostra Santiago (2011), a partir da década de 40 e após a segunda grande guerra, percebe-se a formação de um movimento mais organizado em torno dos direitos humanos, dentre estes, o direito à educação. Santos (1995) vem destacar, nesse período, o surgimento, na Europa, do movimento em prol da integração das pessoas com deficiência.

¹³ Documento assinado pelos países membros na Organização das Nações Unidas.

¹⁴ Dentre esses movimentos, situam-se os Centros Populares de Cultura (CPCS) da UNE, que levavam “o teatro ao povo”, improvisando a encenação de peças políticas em portas de fábricas, sindicatos, favelas; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), originados de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que inauguravam programas de alfabetização eficientes e altamente politizados, como o de Paulo Freire e o de Moacyr de Góes; o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e às forças progressistas da Igreja, chegando a criar um sistema de radiodifusão educativa (SHIROMA, 2007).

preocupados com questões educativas. Esses movimentos foram discutindo o embate da ampliação da educação, através de conferências¹⁵. Nessas conferências foram definidas metas de ampliação da educação, a fim de que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas no ensino primário até a década de oitenta. Segundo o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (1999), o cumprimento dessas metas, no caso da América Latina, foi estabelecido até a década de setenta.

A proposta para a educação brasileira pensada como parte das “reformas de base”, que se cogitava para o país, foram interrompidas com a vitória conservadora e o acerto entre os generais, mediante a instalação do regime militar¹⁶ em 1964, período marcado pela repressão contra quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política. Um Poder Executivo repressor que controlava os sindicatos, os meios de comunicação e a universidade, utilizando-se para tal finalidade inclusive a prática de tortura. Com essas táticas os militares, de fato, contiveram a crise econômica, sufocaram a movimentação política, consolidando os caminhos para o capital multinacional¹⁷ (SCHWARZ, 1978).

Gentili (2008) chama atenção para a universalização dos direitos humanos estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, colocando em evidência os sérios limites que são e serão enfrentados pela possibilidade de consolidar e ampliar as fronteiras do direito à educação, no sentido que a Declaração já proclamava em 1948. Ressalta a combinação de alguns fatores como definidores de um processo de escolarização marcado pela dinâmica de *exclusão includente*¹⁸, havendo a necessidade de se pensar no conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, ou seja, a partir dessa multidimensionalidade, necessária para construção de processos sociais de inclusão, sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter às múltiplas causas da exclusão, não apenas parte delas, dentre estas, as mais visíveis.

¹⁵ Plestch (2009) aponta referências como Combaim (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karachi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966), que destacam a discussão sobre a universalização da educação.

¹⁶ A ditadura militar foi implantada para impedir um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e voltado para as necessidades da população brasileira (REDE JUBILEU SUL/BRASIL; AUDITORIA CIDADÃ DA DÉVIDA, 2008).

¹⁷ Shiroma (2007) enfatiza que os governos do regime militar ao empreenderem as reformas de ensino assimilaram fortemente recomendações advindas de agências e relatórios vinculados ao governo norte-americano e ao Ministério da Educação Nacional. Compromissos foram assumidos na Carta de Punta del Este (1961), sobretudo os Acordos MEC-USAID.

¹⁸ O termo *exclusão includente*, utilizado por Gentili (2009) refere-se a um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam, assumindo novas fisionomias no contexto dinâmico de inclusão e inserção institucional, sendo insuficientes para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos, envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

Uma das dimensões no campo educacional, que produziu historicamente a negação do direito à educação dos mais pobres, deve-se ao não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou quando reconhecido o fez parcialmente, considerando o impedimento ao acesso de grandes setores populacionais aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo com a exigência da legislação nacional (GENTILI, 2009).

Não se podem negar os avanços ocorridos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos no que concerne à universalização da educação, como forma de “eliminar as disparidades, unificar as nações e alimentar os mecanismos de desenvolvimento” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999, p. 11). Entretanto, esses avanços foram interrompidos nos anos oitenta pela crise da dívida externa¹⁹ e pelas políticas de ajuste estrutural, trazendo efeitos reducionistas de investimento público para a educação.

Os indicadores sociais, de maneira geral, foram se deteriorando na década de oitenta na América Latina, enquanto as desigualdades social e econômica aumentavam. Esse contexto favoreceu a contrapartida neoliberal ao rol dos direitos sociais conquistados no pós-guerra (HOBSBAWM, 1995), ganhando impulso nos países centrais e periféricos. Assim, ainda no final dos anos oitenta, as estratégias neoliberais (políticas de privatização, ajuste fiscal, desregulamentação da economia e desregulamentação financeira) estavam postas no cenário da política mundial.

Em linhas gerais, esse era o contexto político-econômico em que foi realizada a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, ocorrida 1990, em Jomtien, na Tailândia. Esse evento foi planejado durante a 23ª reunião da UNESCO, em 1985. Diversas reuniões foram realizadas antes da que aconteceu em Jomtien, tendo como destaque a de Quito (1989), no Equador (país latino-americano). Nesta a delegação brasileira propôs fazer uma troca entre a dívida externa e os investimentos na educação, sendo negado pelo Banco Mundial tanto na reunião de Quito, quanto na reunião de Jomtien, mesmo contando com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e das agências internacionais (BOTEGA, 2005).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi promovida pelo Banco Mundial (BM), UNESCO, UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), contando com a participação de 155 países, como afirma Miranda (1997, p. 38),

¹⁹ Foi nos anos setenta durante a ditadura militar que a dívida externa começou a crescer acelerada e alcançou patamares elevadíssimos. Passou para 2,5 bilhões de dólares em 1964 para 105 bilhões de dólares em 1985 (BRASIL, 2008).

“desde o início da presente década, algumas perspectivas de políticas sociais orientadas para as exigências do estágio atual do capitalismo para a América Latina têm sido delineadas por organismos internacionais”. Dessa conferência resultou o documento final intitulado “Educação para Todos”, que desde então vem norteando a política educacional de inclusão brasileira, como parte do que deveria ser uma política de “inclusão social” (PLETSCH, 2009).

Estes organismos trazem proposições concernentes à nova ordem mundial, que é condição primeira para ser agraciado por financiamentos para a educação, em que impera os princípios do Banco Mundial, pautando-se na teoria do capital humano como principal influente na política educacional e social, pois analisa a educação como um investimento (futuro) na produtividade do trabalho para a sociedade e para o indivíduo que procura educação (LAUGLO, 1997).

Tais pressupostos, que norteiam a “Educação para Todos” podem ser destacados, baseando-se nos seguintes objetivos: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) expandir o enfoque; 3) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) concentrar a atenção na aprendizagem; 5) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) fortalecer as alianças; 8) desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) mobilizar os recursos e; 10) fortalecer a solidariedade internacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

Este documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” trouxe um caráter “humanístico” ou “progressista”, na visão de Pletsch (2009), por propor a universalização da Educação Básica como um “direito”, onde para satisfazer as necessidades básicas seria necessário requerer novas formas de acesso, formas estas presenciais ou à distância, além de flexibilidade no currículo escolar, entre outras medidas. No entanto, é primordial que se compreenda de qual educação está se tratando nesse documento e isto implica apreender a política como um todo. Conforme aponta Santiago (2003) os acordos, que originaram a referida declaração, estão delineados pelas “orientações” dos organismos internacionais, centradas numa visão pragmática de qualidade de ensino, que, por sua vez, estão associadas ao projeto neoliberal de “qualidade total” e de “sociedade do conhecimento”.

Tal visão se aplica quando da substituição da ideia de *igualdade de condições* pela ideia de *equidade de oportunidades*, principalmente quando essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (SANTIAGO, 2006, p. 27).

Nesse viés, atribui-se a responsabilidade ao aluno com deficiência pelo seu fracasso ou sucesso escolar, conforme ressalta Freitas (2004, p.152 e 153):

A exclusão faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventuais externalizações dos custos econômicos), e permitindo dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

Essa forma mascara a realidade no interior da escola, trazendo um discurso de que o acesso e a permanência estão sendo garantidos, diminuindo, desta maneira, a desigualdade social. Contudo, esse discurso ideologizante sufoca a finalidade e a péssima qualidade²⁰ de aprendizagem oferecida no âmbito da Educação Básica brasileira. Tudo indica que esse discurso, que naturaliza a desigualdade social, acaba conformando as classes populares, onde estas recebem e o têm como verdade, na medida em que crianças e jovens com deficiência estão tendo pelo menos a chance de estudar, “retirou-se a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência” (FREITAS, 2004, p. 148).

Para atender as *necessidades básicas de aprendizagem*, bastaria aprender Português e Matemática, pois estas foram consideradas um objetivo primeiro para o ideal pretendido pela visão socioconformista (FREITAS, 2004). Essa vertente ganhou força na política educacional brasileira, definindo critérios exclusivamente quantitativos, subordinados ao ajustamento fiscal (PLETSCH, 2009). Reduzir gastos com a educação tornou-se sinônimo de “eficiência” no setor de orçamento público.

Pode-se observar que nos últimos anos o Estado vem retraindo ações tanto na provisão, quanto na manutenção do sistema educacional, atribuindo às unidades escolares a centralidade da responsabilidade pela educação das crianças, jovens e adultos, sem deixar de manter controle sobre essas ações de responsabilidade das escolas. Esse controle pode ser apontado pelas avaliações²¹ de âmbito nacional que o Estado realiza para mensurar o nível de “qualidade” do ensino (MICHELS, 2006). Essa aparente “preocupação” do Estado em medir o desempenho e a eficiência educacional, na realidade, remete-se aos critérios estabelecidos

²⁰ O conceito de “qualidade” sustentado na “Declaração para Todos” não pode ser reduzido a rendimento escolar, como destaca Dourado (2007), nem tomado como referência para o estabelecimento do *ranking* entre as instituições de ensino. Ao se mencionar educação com qualidade social, esta deve ser caracterizada como um conjunto de fatores dentro e fora das escolas, referindo-se às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto cultural, social e econômico e à própria escola, com seus professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano da escola.

²¹ As avaliações que se referencia remete ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova e Provinha Brasil, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao Exame Nacional de Cursos (ENC), além do recente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

pelos organismos internacionais como exigência para obtenção de empréstimos (FONSECA, 1998; GENTILI, 1998; TORRES, 1998).

Esta pesquisa não tem pretensão de minorar a efetividade das avaliações implementadas pelo Estado, mas enfatizar a relação similar entre os objetivos das avaliações e o Banco Mundial, sendo este composto primordialmente por economistas e não educadores, objetivando a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital, com o qual um dos resultados é a supervalorização das medidas quantitativas de “êxito” de uma política (CORAGGIO apud TORRES, 1998). Não se pode consolidar um padrão educacional atrelado às exigências de mercado, com base apenas na mensuração de dados estatísticos, sem considerar a função primeira da escola, e, principalmente, a essência da educação (TOMMASI apud TORRES, 1998).

Ainda nesta direção da vertente “economicista” a ideia de que a “sociedade civil”, também, deveria responsabilizar-se pelos problemas da educação escolar pública ficou evidenciada pela onda de programas, como “Amigos da Escola”, “Adote um Aluno”, que foram altamente propagados pela rede televisiva e filantrópica. O primeiro programa convida a “sociedade civil” a prestar serviços voluntários à escola, enquanto que o segundo envolve-se na alfabetização de jovens e adultos. É importante destacar que esses programas podem ter seu lado benéfico tanto para o público alvo como para a sociedade como um todo, além de que a ação da “participação social” pode ser importante para esse beneficiamento (TOMMASI apud TORRES, 2003). Contudo, o que se quer destacar é que esse discurso não pode ser usado para camuflar a garantia do direito à educação pelo Estado. Garcia (2004) chamou atenção para a promoção do “voluntariado” como possibilidade de fomentar a deterioração ainda maior da qualidade da atuação pedagógica e a desqualificação do trabalho docente.

Diferentes autores, como Gentili (1998), Fonseca (1998), Torres (1998), Bueno (2004), Garcia (2004), Cury (2005), Tommasi, Warde e Hadad (2009), Leal (2011) afirmam que os organismos internacionais, mais enfaticamente, o Banco Mundial é apontado como o principal orientador da reforma do Estado nas políticas educacionais brasileiras. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica” trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional, considerando os pesados encargos que acarretam, além da rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (TORRES, 1998).

No auge das reformas educacionais do Brasil, iniciadas nos anos noventa, a atuação do Banco Mundial foi bastante intensa no que concerne às operações de empréstimos

para o setor educacional, particularmente para o investimento na Educação Básica. A lógica do Banco residia na expansão da Educação Básica para os mais pobres, pois estes constituiriam e ampliariam o capital humano²², necessário à atividade econômica (FRIGOTTO, 2006).

É imprescindível que se entenda o papel estratégico dos organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial como principal representante do ideário neoliberal, defendendo a predominância da lógica financeira sobre a lógica educacional, na medida em que submete as políticas educacionais brasileiras a serviço das demandas mercadológicas, em detrimento da formação humana. Nessa direção, essas políticas seletistas têm concebido o ensino apenas como uma “instrumentalização de pessoas que conseguiram ultrapassar todas as barreiras e estão em condições de se adaptar às mudanças rápidas” (SILVA, 2002, p. 113).

Após estes referenciais, retoma-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, enfatizando a descontinuidade participativa do governo brasileiro nas reuniões preparatórias da Conferência de Jomtien, haja vista a mudança de governos Sarney para o de Collor (GADOTTI, 1998). O fato é que, com a mudança de governos os participantes da delegação não eram os mesmos, e muitas informações e experiências deixaram de ser repassadas. Devido a isto, nos anos 1991 e 1992, o Ministério da Educação pouco operacionalizou os acordos firmados em Jomtien (PLETSCH, 2009).

No ano seguinte foi realizada a Conferência de Nova Delhi, na qual foram convidados para participar, os países mais pobres e populosos do mundo (Bangladesh, China, Egito, Indonésia, Índia, México, Nigéria e Paquistão), dentre estes o Brasil (BRASIL, 1993). Dessa Conferência de Nova Delhi resultou o documento intitulado *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, onde nessa declaração esses países reafirmaram o compromisso firmado em Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998). Para tanto, deveriam redobrar seus esforços, de forma a garantir a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano de 2000, conteúdos mínimos de aprendizagem, assegurando o “desenvolvimento” das sociedades. Na conferência de Dakar, esse prazo de prover a universalização da Educação Básica foi protelado para 2015 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2000).

²² Para uma crítica à Teoria do Capital Humano. Cf. Frigotto (2006).

Nesse sentido, os sistemas educacionais brasileiros nas três esferas (federal, estadual e municipal) vêm passando por reformas, com o objetivo de assegurar a todos o acesso e permanência na escola. Reformas estas que instituíram um conjunto de medidas, tais como: obrigatoriedade da matrícula; idade de ingresso; duração dos níveis de ensino; processos nacionais de avaliação do rendimento escolar; diretrizes curriculares nacionais; definições de escolarização para alunos com deficiência, entre outras (PLETSCH, 2009).

Em 1994, é realizada a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, em Salamanca, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol, resultando no texto intitulado *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais*, sendo utilizada como principal documento na área de Educação Especial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Omote (2004) e Carvalho (2008) analisam esse documento dez anos depois de sua publicação.

Omote (2004, p. 1-3) enfatiza as “experiências” acumuladas de ensino inclusivo, devendo estas serem avaliadas rigorosamente:

A Declaração de Salamanca está completando dez anos [...]. A proposta de educação inclusiva já deixou algumas profundas marcas nos discursos educacionais. É hora de abandonar a retórica e buscar debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis com as evidências empíricas criteriosamente registradas. É hora de avaliar as alterações que foram introduzidas na rotina escolar a título de ensino inclusivo.

Nessa avaliação, proposta por Omote (2004, p. 8), é imprescindível considerar a concepção de educação que fundamenta a experiência escolar, revendo os próprios objetivos da educação promovida por instituições escolares, ou seja, é preciso reafirmar se o ensino de conteúdos de disciplinas específicas como português e matemática se constitui em objetivo precípuo da educação escolar, em nível de Ensino Fundamental, pois, se o for, segundo o autor, evidentemente alunos que, em função da presença de alguma profunda alteração, não têm condições de realizar essa aprendizagem, não podem frequentar a classe de Ensino Fundamental. Se não o for, talvez os ganhos decorrentes do convívio com seus pares não deficientes possam justificar a sua colocação em alguma classe de Ensino Fundamental. Portanto, é hora de proceder a “uma rigorosa avaliação que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da inclusão escolar”.

Tentando evidenciar o impacto produzido pelas ideias aprovadas, no que concerne à melhoria do acesso ao ensino no sistema comum de educação de todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, Carvalho (2012) constata: a existência de desigualdade de oportunidades; a limitação de recursos destinados ao financiamento da educação; a não

participação dos professores na formulação das políticas públicas educacionais, sendo utilizados apenas como meros executores dessas políticas.

Em relação à Declaração de Salamanca, Caiado (2003, p. 19 e 20) ressalta “que esse documento equipara-se completamente aos princípios da Educação para Todos, e o conceito de equidade presente é o conceito vigente na perspectiva da educação, enquanto instrumento de investimento para o capital”. Segundo a autora, “a proposta de uma escola para todos deve admitir também o contingente que, historicamente, foi deixado de fora da escola regular, mas que hoje é reconhecido como potencial para o trabalho”.

Bueno (2008) diz que a Declaração de Salamanca é tomada como referência pela maioria dos pesquisadores da área para instituição do termo “inclusão escolar”, muito embora as tentativas de inserção de alunos com deficiência já se faziam presentes há décadas. Este termo passou a influenciar as políticas públicas nas suas fases de formulação e implementação, assim como as práticas educacionais inclusivas em diversos países.

Outro ponto que merece atenção refere-se à forma como este documento “Declaração de Salamanca” foi incorporado às políticas educacionais brasileiras, em caráter acrítico e descontextualizado, com destaque aos diversos problemas de tradução (BUENO, 2008). A primeira aponta para a tradução da Declaração de Salamanca para o português feita pela CORDE, em 1994, sendo reeditada em 1997, que se mostrou bastante fidedigna ao texto original em espanhol. Analisando as traduções desse documento, Bueno (2008, p. 73) identificou que na tradução mais recente (2005) significativas mudanças ocorreram, tanto de ordem conceitual, quanto de ordem política. Comparando a versão publicada pela CORDE e a disponibilizada pelo MEC, concluiu que a intenção seria “nos fazer aceitar que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa da educação mundial: a ‘Educação para Todos’”.

É com base nesse ideário que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular vem sendo instituída pelas políticas educacionais brasileiras. Após esses referenciais, pretende-se analisar como a política educacional internacional vem se materializando nas políticas educacionais nacionais brasileiras.

As reformas educacionais, a partir de meados dos anos noventa, redefiniram a legislação educacional nos moldes da política neoliberal, que no caso do Brasil, vieram propostas no Plano Diretor de Reforma do Estado, em 1995. A política neoliberal, que caracterizou a reforma do Estado brasileiro, redirecionou e remodelou o gasto público e o papel do Estado na economia, fazendo-se refletir diretamente no financiamento das políticas sociais, particularmente, na educação. A reforma, nesse campo, focou a gestão educacional, o

financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo e a inclusão de alunos com deficiência (GENTIL; MICHELS, 2011).

Para Tenazi (2003), as constantes discussões em busca de mudanças nas práticas pedagógicas foram defendidas por diversos documentos expedidos pelo MEC, a partir da reforma da política educacional brasileira, os quais ressaltavam a importância da formação inicial ou continuada como forma de capacitar professores, que atuavam nas classes comuns. Pensar em inclusão remete a discussão da importância que as universidades devem dar em relação à formação inicial e aos futuros educadores, formação essa, adequada para que os professores estejam preparados a oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos com e sem deficiência. Nesse sentido, Vitaliano (2007, p. 401) destaca que, “a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contextual atual”.

No entanto, o processo de formação do professor vem sendo muito criticado por diversos pesquisadores, por acreditarem que esse processo acontece baseado, somente, em teoria e técnica, sem a relação prática, formação essa, insuficiente para que o educador possa trabalhar com alunos com deficiência ou não. Isto se deve à limitação no processo dos cursos de formação inicial, que se baseiam em práticas distantes das necessidades formativas dos futuros professores, no qual o papel do docente restringia-se, apenas, no desenvolvimento cognitivo do educando. Segundo Miranda (2008, p. 7),

[...] a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a alunos com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos da formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância.

O despreparo do professor para trabalhar com alunos com deficiência nas classes comuns, conduziu muitos docentes a recorrerem às capacitações, como formação continuada, através de educação à distância, até mesmo, mediante cursos, oficinas, congressos, com a finalidade de preencher as lacunas deixadas pela péssima formação nas universidades (MIRANDA, 2008).

Lourençon (2005) questionou se o que se quer é realmente uma proposta inclusiva ou simplesmente uma diplomação para engrossar as estatísticas ou cumprir a Lei, pois se a única modalidade de ensino sob responsabilidade da União é a formação superior, qual a importância atribuída à mesma se esta é simplesmente repassada a outras esferas? Para essa

autora, não se trata de dizer de quem é a responsabilidade sobre este nível de ensino – não se pode diminuir esta discussão à questão – trata-se, antes, de o Estado não se desresponsabilizar da educação, pensando na garantia de um patamar de qualidade.

Nunes (2005) diz que entre os estudiosos que pesquisam o tema Formação de Professores há um certo consenso, para uma formação de professores de qualidade, devem ser pensadas propostas que articulem três elementos: formação inicial, formação continuada e condições de trabalho. Dessa maneira, evitaria o engodo de privilegiar somente um desses elementos em detrimento dos demais. Ressalta, ainda, que essas iniciativas estão de acordo com as orientações dos organismos internacionais para a educação brasileira. Mas, o atendimento dessa “exigência”, a respeito da formação de professores em nível superior pode resultar numa formação barata e de qualidade duvidosa. A capacitação em serviço pode e deve ser uma das formas de formar professores, porém adota-la como a única ou principal forma, em detrimento de outras, como a formação inicial, parece bastante problemático (BARBOSA, 2005).

Além desse aspecto, a reforma da política educacional brasileira embasou-se na proposta da escola na perspectiva inclusiva, que consistiu em realizar uma pedagogia centrada na criança, sugerindo uma abordagem individual, de forma que a criança tenha atendidas as suas necessidades de aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Garcia (2004), alerta sobre o pressuposto de uma pedagogia centrada na criança, que pode retomar uma compreensão inatista e liberal de desenvolvimento humano, segundo a qual cada um possui suas potencialidades e talentos, cabendo à educação contribuir para o seu desenvolvimento de maneira mais racionalizada, de modo a reduzir os custos dessa educação, na medida em que a preocupação da UNESCO não parece que está voltada para a uma educação heterogênea, mas para a minimização dos gastos públicos com essa educação.

Nesse sentido, a proposta da educação inclusiva tem como eixo a gestão do setor, ou seja, a reforma deve focalizar a base do sistema educacional, precisamente, as instituições de ensino, passando por “transformações” tanto na gestão, quanto nos modos de ensinar e aprender, sendo necessárias serem flexibilizadas para atender todos os alunos, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994), independentemente, de serem ou não deficientes.

As mudanças no campo da gestão das escolas estão relacionadas aos pontos mencionados anteriormente a respeito da reestruturação físico-organizacional das instituições de ensino. No que se refere às mudanças no modo de ensinar e aprender, o foco respalda-se

nas pedagogias ativas, no ensino colaborativo, na resolução de problemas e na flexibilização curricular, onde a formação de professores deve ser orientada para a proposta de educação inclusiva (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999).

A educação brasileira, a partir da reforma do Estado, passou a ser marcada pelo processo de desconcentração ou descentralização, iniciado a partir da Constituição Federal de 1988, que foi reafirmado na Emenda Constitucional nº. 14, definindo as responsabilidades orçamentárias com relação à educação básica por parte da União, Estados e Municípios (BRASIL, 1996b). A partir da referida Emenda, criou-se o Fundo de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, ao vincular 60% dos recursos orçamentários ao ensino fundamental, já disponíveis para a educação, ajudou a induzir a municipalização desse nível de ensino (FERREIRA, 2004).

No que se refere à concentração de recursos, de acordo com Ferreira e Glat (2003), além dos benefícios constatados pela expansão quantitativa das vagas e diminuição de desigualdades regionais com relação às carreiras dos profissionais do ensino, observam-se as contrapartidas negativas de uma lógica bastante quantitativa, além da negatividade discriminadora quanto aos outros níveis ou modalidades de ensino, inclusive no campo da educação especial.

Diante desse contexto, a inclusão de alunos com deficiência, inserida na política de universalização da Educação Básica, será abordada mais detalhadamente, com base na legislação e nos documentos oficiais, por ordem cronológica, seguindo o critério de destacar o movimento em prol da inclusão, sob o ponto de vista educacional, bastante significativo, dada à efervescência das ideias “fruto de mais uma adoção ao modismo importado, e, especificamente, mais uma influência da cultura norte-americana, que tem demarcado até mesmo a forma que o movimento vem assumindo no Brasil” (MENDES, 2006, p. 401).

Assim, aponta-se para a proposta de educação inclusiva no ensino regular, propagando novas formas de organização escolar, com base em poucos dados empíricos disponíveis, restringindo-se “a relatos de depoimentos, de experiências, e em estudos de casos, que não permitem ainda avaliar o impacto da política educacional” (MENDES; FERREIRA; NUNES, 2003 apud MENDES, 2006, p. 399).

Neste estudo, busca-se analisar a recente política educacional brasileira quanto ao direito à educação da pessoa com deficiência. Assim, o recorte é feito a partir da Constituição Brasileira de 1988, porque “em nosso país, quando se fala da inclusão do aluno deficiente no ensino regular, geralmente, o marco é a Constituição Brasileira promulgada em 1988”

(BRASIL, 1988, não paginado), pois, de acordo com Caiado (2003, p. 8), “sem dúvida alguma esse marco é histórico e deve ser compreendido no contexto da redação da lei”.

A Constituição Brasileira de 1988 registrou vários dispositivos relacionados às pessoas com deficiência, nas áreas de saúde, educação e trabalho. Dentre esses dispositivos é, assegurado no artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e no artigo 206, inciso I, que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, não paginado).

Especificamente, no campo da educação, o artigo 208, afirma que o

[...] dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Além desse dispositivo, o artigo 213, expressa que os “recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (BRASIL, 1988, não paginado).

Conforme expõe Meletti (2008), a legislação e os documentos oficiais, por exemplo, as Constituições de 1946 e 1988, referentes à educação especial brasileira trazem a ambiguidade entre o público e o privado, na medida em que legitimam as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação das pessoas com deficiência, onde a contrapartida do Estado se materializa por meios de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos.

A ‘parceria’ é um ‘bom negócio’ para ambos os lados. Para as instituições por seu favorecimento e para o Estado pelos gastos reduzidos já que o custo de sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo da implementação dos serviços de educação especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino (MELETTI, 2008, p. 200).

Para tanto, retoma-se o foco da educação especial brasileira, apresentando-se algumas características específicas, que consolidaram seu caráter segregador, fazendo com que o sistema regular de ensino se eximisse da sua função educacional para com os alunos com deficiência. Dentre elas, destaca: o afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência; a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la; a transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para àquele de caráter filantrópico (MELETTI, 2008).

Instituições especiais filantrópicas foram se constituindo como instância “privada que busca atender às necessidades da Educação Especial pública” (SILVA, 1995, p. 41), preenchendo a lacuna deixada pelo Estado, que reduz os investimentos com a educação geral pública, intensificando o incentivo com a iniciativa privada e se distancia com as questões relativas à educação especial. Jannuzzi (1997, p. 185) acrescenta que “há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área”.

Com o objetivo de garantir e promover a Educação Básica, inclusive às pessoas com deficiência, dispositivos e diretrizes institucionais foram sendo instituídos através da legislação brasileira. Um desses dispositivos está sinalizado na Lei nº. 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define, ainda, no artigo 8º, como crime punível com reclusão de 1(um) ano a 4 (quatro) anos, e multa: “I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, não paginado).

Com o advento dessa Lei nº. 7.853/89 foram estabelecidas normas e mecanismos que asseguraram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, ou seja, sua efetiva integração social, garantindo as ações necessárias ao seu cumprimento e ao exercício da cidadania. Reestruturou a CORDE e, estabeleceu suas competências, entre elas, a elaboração de planos, programas e projetos, incluindo a participação de pessoas e entidades interessadas em apoiar as pessoas com deficiência (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2003).

Para tanto, a CORDE contaria com o assessoramento de um Conselho Consultivo, definindo sua competência, que, posteriormente, foi transformado no Conselho Nacional de Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência (CONADE). Após dez anos, o Decreto nº. 3.298/99 regulamentou a Lei nº. 7.853/89 e, desta maneira, a política para integração da pessoa com deficiência foi consolidada, que normatizou o conjunto de orientações e medidas para que esta tivesse assegurado os seus direitos individuais e sociais (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2003).

Outro dispositivo refere-se à Lei nº. 8.069/90, que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, estabelecendo em seu artigo 58 que, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Para tal, assegura-lhes “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (artigo 54, inciso I), e “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (artigo 54, inciso III) ((BRASIL, 1990, não paginado, grifo nosso).

Além desses dispositivos, é importante citar a Lei nº. 8.859/94²³, trazendo no seu texto a extensão do direito à participação em atividades de estágio aos alunos de ensino especial. A Política Nacional de Educação Especial (PNEE)²⁴, considerada no período como um dos “mais importantes documentos oficiais”, segundo Mazzotta (2005, p. 115), elaborado pela Secretaria de Educação Especial e publicado em dezembro de 1993, estabeleceu objetivos gerais e específicos no que se refere à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (BRASIL, 1994, p. 7).

Cabe ressaltar que os documentos anteriormente destacados se referiam ao movimento de integração (MICHELS; GARCIA, 2002). Tal movimento se pautava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e pretendia possibilitar condições de vida mais normais para as pessoas com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino regular, de maneira que só eram integrados aqueles que demonstrassem condições de aprendizagem formal (GARCIA, 1998).

Apesar de ter si constituído num importante avanço em direção à compreensão da educação especial no contexto da educação, inclusive a escolar, a PNEE trazia, ainda, “muito do caráter assistencial e terapêutico, próprio da ‘educação de deficientes’ do passado, colocando a educação especial como uma transição entre a *assistência aos deficientes* e a *educação escolar*” (MAZZOTTA, 2005, p. 126 e 128, grifo do autor). Na visão de autor, uma política nacional de educação especial precisa configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Ainda cita que A PNEE “cumpriria melhor seu papel como texto subsidiário às políticas educacionais”

Em termos conceituais, a educação especial era definida nesse documento como “um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”, sob o enfoque “sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos

²³ Esta Lei modifica dispositivos da Lei nº. 6.494, de 7 de dezembro de 1977.

²⁴ Werneck (1997) diz que, para ser feita, a Política Nacional de Educação Especial foi discutida com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs), trazendo a abrangência da questão do deficiente, dos problemas de conduta e das altas habilidades.

conscientes e participativos” (BRASIL, 1994, p. 17). Nessa definição, já constavam preocupações bastante discutidas na área, tais como: definir a população alvo; atingir a educação básica e a superior, bem como as modalidades de ensino; integrar o sistema educacional e atender as mesmas finalidades da educação escolar geral (PRIETO, 2010). Entretanto, ao prever os serviços disponíveis, caracterizava a classe comum como:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que **possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais** (BRASIL, 1994, p. 19, grifo nosso).

Desse modo, observa-se que uma das principais diferenças da PNEE/94 com a proposta recente de atendimento desse alunado, denominada inclusão escolar, estava distante de garantir a igualdade de direito à escolarização (PRIETO, 2010), pois o que a PNEE/94 previa era a “integração educativa-escolar” referente ao “processo de educar-ensinar, **no mesmo grupo**, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, **durante parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola**” (BRASIL, 1994, p. 18, grifo nosso).

Como se pode observar, a escola para todos, indicada na PNEE/94, era para todos aqueles que a instituição julgasse estar aptos para ingressarem e/ou permanecerem na escola comum, porque entendia-se que o problema estava centrado nas crianças, deixando explícita uma visão acrítica da escola, segundo Bueno (2004), ou seja, a proposta da PNEE/94 referia-se à “integração”, pressupondo que o problema residia nas

[...] características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular (BUENO, 2004, p. 124).

No Título V “Dos Níveis e Das Modalidades de Educação e Ensino”, Capítulo I “Da Composição dos Níveis Escolares”, a LDBEN, no Art. 21, diz que a “educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (art. 21, 1996). No art. 25, destaca que será “objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento” (art. 25), cabendo aos sistemas de ensino estabelecer parâmetro para atendimento do disposto nesse artigo, considerando as condições disponíveis e as características regionais e locais (art. 25, parágrafo único). Reserva, também, um capítulo para a Educação Especial (Capítulo V), definindo esta como “modalidade da educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede

regular de ensino, para educandos portadores²⁵ de necessidades especiais” (art. 58) (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

A LDBEN, através do Título IX “Das Disposições Transitórias”, Art. 87, instituiu a “Década da Educação” a partir da publicação dessa Lei, encaminhando ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, explicitando claramente a “sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (art. 87) (BRASIL, 1996a, não paginado). Nesse mesmo artigo, define-se o dever dos Municípios e, supletivamente, os Estados e a União no cumprimento da oferta de educação para todos, seguindo a tendência da descentralização do sistema educacional, atinando para o objetivo de “otimizar” recursos orçamentários, humanos e físicos, que já eram presentes nos municípios e estados. Isto só vem confirmar o não cumprimento do que está escrito no próprio documento para tornar a escola inclusiva (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Um outro item é destacado por Ferreira e Glat (2003) e Cury (2005), que precisa ser observado na LDBEN, ao tratar das condições para a distribuição dos recursos entre os municípios quanto ao número de alunos matriculados. Esse condicionamento não previa maiores investimentos em outras áreas, comprometendo, sobremaneira, a qualidade da educação, principalmente, nos municípios em maior situação de pobreza, além da carência de projetos e/ou programas para complementação e ampliação de recursos.

Destaca-se na LDBEN a educação de “educandos portadores de necessidades educacionais especiais” e, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecido **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais” (art. 58) (BRASIL, 1996a, não paginado, grifo nosso).

Esse item foi recriminado na época por aqueles que defendiam a proposta de “educação inclusiva”, porque entendiam que a nova lei não garantia o direito de acesso à escola, além de não apoiar todos os alunos, quando do uso do termo “preferencialmente” na rede regular de ensino (art. 58) (BRASIL, 1996a, não paginado).

Contudo, apesar da LDBEN não explicitar dispositivos quanto à estrutura e às políticas, de forma a assegurar o acesso e a permanência desses alunos no ensino regular, os dispositivos relacionados à flexibilização das formas de organização curricular ao acesso e à avaliação foram importantes na concepção de Ferreira e Glat (2003), pois para Ferreira (1998,

²⁵ O termo “educandos portadores de deficiência” foi alterado para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” pela redação dada pela Lei nº. 12.796, de 2013.

p. 1) a LDBEN representou um grande avanço, no que se refere ao “acesso à educação de pessoas com deficiência”, haja vista que este acesso é “escasso e revestido do caráter de concessão e do assistencialismo”.

Particularmente, na área de deficiência visual a Portaria Ministerial nº. 319/1999²⁶ instituiu no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP) e presidida pelo titular desta, a Comissão Brasileira do Braille. O objetivo consistiu em adotar em todo o País, uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática; considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir a sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos países de língua portuguesa e espanhola; e, finalmente, considerando a necessidade do estabelecimento de permanente intercâmbio com comissões de Braille de outros países, de acordo com a política de unificação do Sistema Braille, em nível internacional (BRASIL, 1999a).

Em 2001, a Lei nº. 10.172/2001, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) foi criada, contemplando à normatização e regulamentação do direito das pessoas com deficiência à inclusão na rede regular de ensino. Interessa a explicação das contradições do momento de construção do Plano Nacional de Educação para uma análise mais apropriada com a dinâmica do real acerca do processo de discussão do referido plano, no campo da educação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e, altas habilidades.

No que concerne à educação especial, pode-se perceber, na proposta da oposição, ou seja, da sociedade civil e entidades da área educacional, que a mesma não aparecia destacada por um capítulo, como ocorrera na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o tema foi citado juntamente em outros capítulos, quando convinha. A proposta lançada pelo MEC em relação à educação especial foi destacada por um capítulo autônomo, da mesma forma que a nova LDB (CAIADO, 2003).

Pensa-se que a pauta merece destaque na política educacional, tendo em vista que as pessoas com deficiência nunca foram contempladas efetivamente pelas políticas sociais e educacionais e a prática pedagógica brasileira em educação especial foi direcionada pelo “paradigma” de uma educação que não seguiu o padrão normal e formal, situando-se na

²⁶ Publicada no Diário Oficial da União de 02/03/1999.

segregação. Compartilha-se da discussão acerca da universalização da educação e do direito de todos à cidadania, independente de ter ou não deficiência, lutando pela efetividade da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular como um desafio político, que exige minimamente organização, produção de conhecimento, reflexão da realidade para que a modalidade da educação especial seja construída pela conquista (CAIADO, 2003).

Nesse sentido, a educação especial precisa ser pensada e, refletida em consonância com a educação (num todo único), o que não significa perder seu caráter peculiar, ou seja, não significa negar seu percurso histórico. Em conformidade com as ideias de Caiado (2003, p. 27):

Neste momento político em que a pessoa deficiente ainda não é entendida como cidadã, com direitos, em que a educação especial é marcada, historicamente, pela institucionalização, em que a educação especial não pertence à educação regular enquanto prática pedagógica efetiva, entendo que ela deve ter destaque na lei ao mesmo tempo em que ganha espaço nos textos e contextos do ensino regular.

Sendo encarada enquanto desafio político, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular precisa ser percebida na política educacional como um capítulo autônomo presente no PNE, sem estar desarticulada à concepção de educação. Assim, posto estas ideias e, considerando-se as condições sócio-político-econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, parte-se para a análise desse documento PNE (2001 – 2010), abrangendo objetivos, diagnóstico da situação educacional do país, na modalidade Educação Especial, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas (CAIADO, 2003).

Posto estas ideias, considerando-se as condições sócio-político-econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, parte-se para a análise desse documento PNE (2001 – 2010), abrangendo objetivos, diagnóstico da situação educacional do país, na modalidade Educação Especial, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas (CAIADO, 2003). O Plano Nacional de Educação de 2001 diz que este deve ser desdobrado pelos Estados, Distrito Federal, Municípios em planos decenais correspondentes, tratando de um plano de Estado, e não de governo, representando o compromisso de uma geração para com as gerações vindouras (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001). Mas, acima de tudo, ratifica sua verdadeira intenção, correspondendo:

[...] a importantes pactos internacionais, firmados pelo País sobretudo em Jomtien, Dacar e Cochabamba, em favor da Educação para Todos. Portanto projeta-se no tempo e no contexto internacional como uma conquista do Brasil em busca de coerência e continuidade administrativa (BRASIL, 2001a, p. 13).

Interessa observar que a LDB (art. 87) ao indicar o PNE remete-o para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mas esquece-se de mencionar os eixos norteadores propostos na Constituição Federal (art. 214), que são: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988).

Essas proposições, contidas na nova LDB de que o Plano Nacional de Educação deve está sintonizado com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e precisam ser compreendidas nos compromissos assumidos na política educacional do país. Segundo essa linha de entendimento, Saviani (1998, p. 3) vem destacar que “a primeira medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação”. Isto é explicado ao se acompanhar o elenco de ações e metas propostas no Plano e colocadas como prioridades do governo e de plataformas eleitorais, de forma que permita a avaliação da política educacional que efetivamente se concretiza, ou se propõe (CAIADO, 2003).

Portanto, a Lei nº. 9.394/96 aponta a possibilidade do aluno com deficiência ser incluído, preferencialmente, em todos os níveis de ensino regular (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior), só vem evidenciar o favorecimento das famílias com posição financeira de destaque na sociedade, permitindo, conseqüentemente, amplo acesso aos serviços e recursos especializados em diversas áreas (educação, saúde, transporte) (BRASIL, 1996a). Isto é comprovado quando se observa o reduzido quantitativo de pessoas com deficiência no ensino superior, tanto nos cursos de graduação como nos cursos de pós-graduação (CAIADO, 2003).

As crianças e jovens em idade escolar, originadas de famílias que têm acesso restrito aos bens e serviços sociais e, ainda, dependendo de suas *condições individuais*, como diz a legislação, talvez encontrem uma vaga no ensino fundamental, o que, na maioria das vezes, culminam para caminhos do fracasso escolar (CAIADO, 2003).

É inegável o avanço que o movimento de inclusão trouxe para as pessoas com deficiência, pois possibilitou espaço no debate acadêmico e público, se comparado à situação de crianças deficientes que viviam enjauladas, conforme denúncia na década de 1990 (NASCIMENTO, 1998).

Ao que tudo indica, a legislação vigente possibilitou às pessoas com deficiência um *status* de cidadãs, passando a vê-las de outra forma, como alguém com direitos e potencialidades, pelo menos, é esse o discurso. Discurso ou não, o movimento social em prol

da inclusão deve avançar, no sentido de lutar pela garantia do exercício e efetivação de fatos desses direitos sociais.

Durante o primeiro ano de implantação do PNE, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº. 2, instituiu *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*²⁷, com respaldo na Declaração de Salamanca. É interessante ressaltar que essa Resolução, logo de início, em parágrafo único, explicita que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 1).

Nesse viés, assim como Kassir (2002) questiona-se sobre esses *serviços de Educação Especial*, supondo que devem ser o atendimento adequado às crianças, nas unidades escolares, tanto em espaços comuns como especializados, por professores com formação adequada e utilizando material adaptado quando necessário.

Em relação ao atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, o artigo 2º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº. 2 confere à escola essa responsabilidade: “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” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 1).

Conforme o artigo 2º, da Resolução nº. 2, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, atribuindo às instituições escolares a responsabilidade pela organização dos atendimentos aos educandos com necessidades educacionais especiais, de forma que assegure condições necessárias para uma educação de qualidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Esse “organizar-se” diz respeito a mudanças curriculares, arquitetônicas, a adoção de processos alternativos, ao conhecimento do Braille e da Língua de Sinais, a adaptação de materiais, a contratação de professores capacitados e capacitação de professores já atuantes, etc. (KASSAR, 2002).

Chama-se atenção para o Art. 3º da Resolução nº. 2, quanto à definição de Educação Especial como modalidade de educação escolar:

²⁷ As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica foram instituídas pela Resolução nº. 02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Apresenta-se em conformidade com o disposto na Lei nº. 4.024/61 e fundamentada no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado em 15 de agosto de 2001.

Por Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 1).

Consideram-se dois aspectos importantes, nesse artigo: a percepção de que os serviços da Educação Especial são *diferentes* dos serviços de educação comum; a crença de que o “desenvolvimento das potencialidades” indica que os fundamentos da legislação brasileira estão baseados na expectativa da existência de “potencialidades inatas”, configurando uma concepção idealista do desenvolvimento humano. Essa concepção pode ser um risco se levar em conta que o fracasso escolar é atribuído aos alunos com deficiência e não pela inadaptação do processo pedagógico (KASSAR, 2002).

Pode-se apontar o Art. 5º, da Resolução nº. 2/2001, como aquele que oficializou o termo “necessidades educacionais especiais”, segundo Garcia (2009), ou seja, considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, *durante o processo educacional*, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aqueles não vinculados a uma causa específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demarcando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

O conceito “educandos com necessidades educacionais especiais”, intencionado na Resolução nº. 02/2001 atem-se a crianças que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem”, sem que necessariamente seja pela deficiência, podendo ser analisado, pelo menos, em dois ângulos: a adoção desse conceito pode solicitar da instituição escolar resposta satisfatória a todas as crianças; mas, por outro, pode-se retomar a história dos serviços oferecidos às crianças na escola brasileira, que segundo estudos de Schneider (1997 apud KASSAR, 2002) e Paschoalick (1981 apud KASSAR, 2002) mostraram que grande parte da população, que freqüentava classes especiais, não tinha dificuldades de aprendizagem ou deficiência. Elas eram encaminhadas aos serviços da Educação Especial, devido às repetências ou, quando a escola as considerava “deficientes” logo nos primeiros contatos. Não se tratavam de problemas de aprendizagem, mas de “ensinagem”, além de que o trabalho

desenvolvido nas classes especiais não tinha nada de especializado, pois se exigia muito pouco do aluno, haja vista a concepção de que esse aluno tinha um “ritmo” mais lento (KASSAR, 1995).

Com a Resolução nº. 02/2001, a categoria educandos com necessidades educacionais especiais era apresentada como aqueles com grande dificuldade de aprendizagem, que, necessariamente, não se vinculava a uma causa orgânica específica. Nesse caso, ao se identificar essas crianças como população de atendimento especial pode colaborar para que a instituição escolar continue deixando de assumir sua responsabilidade, despreocupando-se, sem querer mudar, na medida em que atribui o problema à aprendizagem do aluno e não à sua “ensinagem”. Pode, também, colaborar para a disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo alunos com diferenças orgânicas severas, de tal forma que são rotuladas como crianças do “fracasso escolar”, justificando, assim, o grande índice de evasão escolar (KASSAR, 2002).

Contudo, esse documento oficializou os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” no Brasil, passando a regulamentar a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, assim como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular (GARCIA, 2009). Essa autora acredita que embora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica seguisse os mesmos parâmetros da PNEE/94, trouxe uma novidade, os serviços de “apoio pedagógico” para alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns (GARCIA, 2004).

Os serviços de apoio pedagógico especializado, realizados, nas classes comuns devem ser oferecidos mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

De acordo com Arruda, Kassar e Santos (2006) um aspecto de maior relevância nesse documento é a delimitação da responsabilidade do setor público no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas públicas regulares. Tal delimitação seguia a lógica do ajuste fiscal e da universalização da Educação Básica de baixo padrão, considerando que o custo do atendimento em instituições públicas regulares é mínimo em relação ao atendimento em instituições filantrópicas, denominadas de “terceiro setor”. Assim, tratando-se de uma lógica de custo mínimo de cada aluno para o Estado – ressaltando-

se que este se volta para outras prioridades – ele consegue obter muito mais “eficiência” na prestação do serviço com um custo mínimo.

No presente ano de publicação do PNE/2001 e da Resolução nº. 2/2001, a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* conhecida como Convenção de Guatemala (1999) foi promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº. 3.956/2001. Nesse documento, afirmou-se 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 (BRASIL, 2001b).

Ressalta-se que esse documento não faz referências à educação inclusiva, porém enfatiza medidas de acessibilidade (PLETSCH, 2009). Além desse aspecto, pode-se dizer que o Decreto Nº 3.956/01 tem importantes repercussões na educação, exigindo uma “reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização”. Assim, não se pode “impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns de ensino regular, pois estaria configurando discriminação com base na deficiência” (BATALHA, 2009, p. 1071 e 1072).

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº. 01/2002, que estabelece *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. O referido documento define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para o “acolhimento e o trato da diversidade”, contemplando conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Indica, também, que a formação de professores, que atuarão nas diversas etapas e modalidades da educação básica, deverá observar princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, considerando a competência como concepção nuclear na orientação do curso e, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 3).

Teorias como a das habilidades e competências tendem a gerar um processo de individualização do trabalho docente. Os professores acabam perdendo a ideia de classe, de coletivo, fechando-se em sua prática individual para atender às exigências postas pelo Estado brasileiro e pelas novas teorias pedagógicas. Com isso, muitos professores acabam tomando para si a responsabilidade por todos os problemas da instituição escolar, fazendo com que,

cada vez mais, os professores apresentem mais problemas de saúde, com um alto índice de stress, porque se sentem culpados pelas falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos (NUNES, 2005).

Segundo Oliveira (2004), os professores sentem-se obrigados a responder a essas exigências pedagógicas e administrativas, mas demonstram insegurança por não terem amparo nem do ponto de vista objetivo (condições de trabalho para viabilizar essas mudanças) e nem do ponto de vista subjetivo (formação e embasamento teórico que permita entender essas mudanças). Propor alterações no trabalho pedagógico sem uma organização do sistema escolar, sem as adequações necessárias, gera processos de precarização do trabalho docente, expressos, por sua vez, no aumento dos contratos temporários, no arrocho salarial, na inadequação de planos de carreira e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, a instabilidade e precariedade do emprego no magistério público e as inúmeras exigências que, mesmo com tudo isso, ainda são postas ao trabalho docente.

Prioste (2006) ressalta o bloco de queixas mais enfáticos dos professores, em relação à inclusão escolar, destacando a falta de estrutura e suporte aos professor, bem como, os problemas de comportamento e de aprendizagem dos alunos, além de queixas sobre a família, sociedade e imposição da lei, onde as condições desfavoráveis de trabalho intensificam as dificuldades nesse processo de inclusão.

Sampaio e Marin (2004), ao analisar a precariedade do trabalho dos professores mencionaram que as decadentes condições de trabalho destes devem ser consideradas em seus diferentes aspectos: carga horária de trabalho (os professores, por conta dos baixos salários, cada vez têm que trabalhar mais); tamanho das turmas e razão entre professores/alunos (as classes encontram-se cada vez mais abarrotadas de alunos, o que dificulta significativamente o trabalho do professor); rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas (como o número de professores contratados em caráter temporário ainda é grande, esses professores vêm-se obrigados a estar na escola onde há vagas, migrando de uma para outra a cada ano o que, por sua vez, compromete o envolvimento deste professor com a escola) e, por fim, as questões relativas aos planos de carreira do magistério (esse, na maioria das vezes, só apresenta benefícios – escassos – aos professores efetivos, deixando de contemplar os que ainda não são).

Aliado a isso, Angelucci (2002) evidenciou que o cotidiano institucional é marcado pela burocratização, pragmatismo, automatismo, inúmeras carências de materiais e falta de sentido das ações que, geralmente, incidem sobre as políticas públicas de inclusão,

que, por sua vez, acabam por repor a exclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse conjunto de situações contribui para desencadear além do processo de desprofissionalização do professor, contribui para desencadear doenças, como o Burnout²⁸, conhecido como síndrome da desistência, ou seja, essa síndrome seria uma resposta ao stress crônico a que o professor está submetido o tempo todo (CODO; MENESES, 1999).

A Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 7º, é imperativa ao afirmar que a educação especial na educação básica deve ser realizada na classe comum do ensino regular. “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer estapa ou modalidade da educação básica” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

Para que esse “atendimento” seja oferecido, essa Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 aponta várias ações a serem providenciadas no processo educacional para a inclusão desses alunos nas classes comuns do ensino regular, estabelecendo, no artigo 8º, o seguinte:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativo de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores intérpretes da linguagem e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

V – serviços de apoio pedagógico especializados em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

O artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 é fundamental para a compreensão da política educacional de inclusão em relação aos alunos com deficiência, uma vez que caracteriza as condições necessárias à realização do trabalho na escola do ensino regular. Essa

²⁸ Para maiores esclarecimentos sobre o Burnout, consultar Codo e Menezes (1999).

resolução, também, reafirmou o que estava posto no artigo 59, Inciso III, da LDBEN, que atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade em assegurar, dentre outros, professores com formação adequada aos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996a, não paginado).

Essa formação de professores foi detalhada na Resolução CNE/CEB nº. 2, mais precisamente no parágrafo 1º, do artigo 18, mencionada a formação dos professores do ensino regular, nos seguintes termos:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos de educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diversas áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5).

No que concerne à formação dos professores da educação especial, a Resolução CNE/CEB nº. 2, também, estabelece minuciosamente essa formação para esses docentes, destacando no parágrafo 2º:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5).

Estabelecidas às atribuições dos professores da educação especial, o parágrafo 3º desta Resolução CNE/CEB nº. 2, estabeleceu, também, as seguintes exigências:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos final do ensino fundamental e médio (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5).

A formação de docentes para atuar na Educação Básica, deve ser em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo-se formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996a). Admissão essa que pode comprometer significativamente a educação de crianças, principalmente, nas séries iniciais, período importantíssimo no processo de alfabetização delas.

Para Werneck (1997), a falta de informação, de que se origina o preconceito, não está alicerçada, apenas, nessa falta de informação, mas na “falta de formação”, constituindo-se num problema, pois interfere no desenvolvimento dos processos social e educacional da pessoa com deficiência.

Por isso, são necessárias mudanças substanciais na formação de professores tanto do ensino regular, quanto da Educação Especial (PLETSCH, 2009). Isto é apontado por Fontes (2007) ao destacar dois aspectos que dificultam a formação de professores diante das políticas de inclusão: a) falta de habilidades específicas dos professores de ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência; b) a maioria dos professores da Educação Especial além de não estarem preparados para o trabalho pedagógico com os alunos de classe comum, também, não estão preparados para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular.

A formação inadequada de professores está relacionada diretamente à baixa expectativa deles em relação ao aluno com deficiência (FONTES, 2007). Para superar essa realidade, Bueno (1999) sinaliza que para atuar com a inclusão escolar, a formação de professores deveria abranger, primeiramente, formação teórica sólida ou formação adequada em relação aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos, que envolvem o *saber* e o *saber fazer*; sequencialmente, a formação específica, no que se refere às necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Além desse aspecto, Pletsch (2009) constatou que parte dos problemas que afetam a formação de professores está vinculada aos cursos de nível superior, pois a maioria das licenciaturas, ainda, conserva aspectos tradicionais, além dos cursos de pedagogia, mesmo àqueles habilitados para a Educação Especial, não oferecerem em sua estrutura curricular, qualquer disciplina e/ou conteúdos voltados para o processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº. 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos a ela associados, determinando que o poder público e empresas concessionárias de serviços públicos garantam formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002a). Além do dever do sistema educacional federal, dos sistemas educacionais estadual, municipal e do Distrito Federal garantir a inclusão de disciplinas e/ou conteúdos nos cursos de formação da Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em 2002, no campo da deficiência visual é publicada a Portaria nº. 2.678/02, aprovando diretrizes 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 (BRASIL, 2002b). Registra-se que a aprovação dessas diretrizes foi um importante avanço em relação à acessibilidade do conhecimento para as pessoas com deficiência visual.

No ano de 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial consolida e afirma a proposta de educação inclusiva, dando continuidade às ações do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*²⁹. O objetivo consistia em formar gestores e educadores para efetivarem a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2003). Para tanto, afirmava:

[...] disponibilizar para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliário e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. (BRASIL, 2003, p. 9).

Através desse documento, com a implantação das salas de recursos multifuncionais, os alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão

²⁹ O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foi criado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, em 2003, com o objetivo de disseminar as políticas da educação inclusiva e apoiar os sistemas educacionais inclusivos, nos municípios brasileiros, por meio da realização da capacitação de gestores e educadores dos município-pólo e município da área de abrangência.

teriam a possibilidade de acompanhar os conteúdos escolares nas escolas públicas do ensino regular.

Leodoro (2008), em pesquisa, analisou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, realizado em âmbito nacional pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a partir de 2003. Para essa análise foram selecionados materiais de formação, pertencentes a esse programa, publicados em 2004 e 2007. Aplicou a técnica de análise crítica de discurso, de forma a associar o conteúdo desses materiais com o contexto político de sua elaboração. Na investigação, envolveu referencial teórico sobre a reforma neoliberal do Estado brasileiro na década de 1990, inclusão escolar, formação continuada de professores e política educacional.

Os resultados da análise permitiram identificar evolução na política de forma continuada e afastamento em relação à perspectiva neoliberal. Concluiu que o programa ao proporcionar subsídios teóricos e materiais para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva e para a organização de serviços de atendimento especializado nos estados e municípios brasileiros contribuiu para o crescimento das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular (LEODORO, 2008).

Para Soto (2011), em análise sobre as implicações no âmbito da gestão das políticas de educação especial no município de Feira de Santana-BA, buscou compreender como essas políticas são gestadas e implementadas, sob influência desse Programa. Os dados encontrados, mediante entrevistas a três representantes das esferas municipal e federal, revelaram que uma dada política percorre um longo caminho (formulação/execução), agregando-se diferentes elementos que interferem nesse percurso. Constatou, também, que a desconcentração baseou-se na transferência de responsabilidade ao município sem transferir autonomia quanto às decisões.

Sequencialmente, em 2004, com base no Decreto nº. 3.956/2001 o Ministério Público Federal divulga a Cartilha *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão de pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do ensino regular. Conforme consta nessa cartilha, a finalidade desse documento consistiu em contribuir para disseminar uma cultura antidiscriminatória das pessoas com deficiência, onde enfatizava que a diversidade não era “peso”, mas “riqueza” (BRASIL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA, 2004).

No entanto, a iniciativa da SEESP em apoiar a publicação desse documento do Ministério Público Federal reforçou os pressupostos da inclusão total, desconsiderando assim a posição de grande parte dos pesquisadores, prestadores de serviços, das famílias e dos próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais. Assim, as ações da política do MEC prejudicaram o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira (MENDES, 2006). Entre outros motivos, devido:

- a) Transformam o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.
- b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.
- c) Deslocaram o debate do seu cerne, que seria como melhorar a educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais deverão estudar.
- d) Priorizam a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiência, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.
- e) Tem escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum (MENDES, 2006, p. 400).

Complementando, as ações dessa política nacional do MEC refletiram nas esferas estadual e municipal, na medida em que foi guiada mais pela atratividade do custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total trouxe vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais e salas de recursos), quanto a minimização do financiamento às escolas especiais filantrópicas. Em relação a médio e longo prazo, ela permitiu ainda deixar de financiar medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na gestão e organização de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006).

Prosegue-se com a publicação do Decreto nº. 5.626/05, que regulamentou as leis nº. 10.048/00 e nº. 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade, trazendo conseqüências práticas ao induzir sociedade à mudança de postura sobre as pessoas com deficiência (BATALHA, 2009). A primeira lei enfatiza que as pessoas portadoras de deficiência terão atendimento prioritário, assegurando tratamento diferenciado e atendimento imediato nas repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos (BRASIL, 2000a). A segunda lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a

promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000b). O decreto 5.626/05 regulamenta essas duas leis, quanto à acessibilidade (BRASIL, 2005b).

O Projeto de Lei nº. 3.219, que cria o *Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais*, no qual o “Poder Público criará oportunidades de acesso ao portador de necessidades especiais à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (ARAUJO, 2004, p. 8).

Nessa direção, é publicada a Lei nº. 10.845, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, cujos objetivos foram universalizar o atendimento especializado aos portadores de deficiência, “cuja integração não permitia a integração em classes comuns no ensino regular” e garantir a inserção progressiva de educando com deficiência nas classes comuns do ensino regular, onde a União repassaria diretamente à “entidade privada sem fins lucrativos que prestem serviços gratuitos na modalidade de educação especial” (Art. 2º) recursos financeiros proporcionais ao número de alunos matriculados, conforme censo escolar do exercício anterior. No artigo 3º, dispôs que os Estados e Municípios poderiam prestar apoio técnico e financeiro, nas formas de: cessão de professores e profissionais especializados; material didático; repasse de recursos para reformas, ampliações, construções e aquisições de equipamentos e oferta de transporte escolar (BRASIL, 2004, não paginado).

Para Ferreira (2004), essas iniciativas na área de educação especial impulsionaram o número de instituições filantrópicas (APAEs), denotando não apenas a importância dessas instituições no atendimento às pessoas com deficiência no país, mas também, a sua influência no planejamento e implementação de políticas públicas para a área. Influência essa, que demonstrou um quadro contraditório em relação à política inclusiva, visto que houve um fortalecimento das instituições especializadas e das funções tradicionais que estas desempenhavam.

Outro dispositivo, que apesar de não se referir à inclusão educacional, mas social é a Lei nº 11.126/2005, que dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Esse direito de acesso e permanência refere-se aos veículos e estabelecimentos públicos e privados de uso coletivo, inclusive, a todas as modalidades de transporte interestadual e internacional com origem no território brasileiro (BRASIL, 2005a). É necessário destacar que poucos são os

deficientes visuais que fazem uso desse direito, pelo fato desse recurso exigir um poder aquisitivo elevado e pelas condições impostas pela lei para manter o cão-guia.

Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, em 2007, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* objetivou, dentre 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, inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007b), que está prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PLETSCH, 2011).

A esse conjunto de dispositivos jurídico-institucionais foi apresentado à sociedade brasileira, em 2007, o Plano de Aceleração do Crescimento como Plano de Desenvolvimento da Educação, enfatizando os desenvolvimentos humano e social, a educação como prioridade, trazendo três eixos: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007g).

É importante destacar a Portaria Interministerial nº. 18, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola. O Programa Interministerial foi instituído sob responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), da Saúde (MS) e Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), prioritariamente, na faixa etária de 0 a 18 anos. O programa se organizou por meio da articulação entre o Grupo Gestor Interministerial, Grupo Gestor Estadual, Grupo Gestor Distrital e Grupo Gestor Local. Ressalta-se que o Benefício de Prestação Continuada (BPC) é a garantia de um salário mínimo mensal às pessoas com deficiência, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família,

O Decreto nº 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O artigo 2º, do Decreto nº 6.094/2007, diz que a participação da União será pautada pela realização direta, pelo incentivo e apoio à implementação de diretrizes, dentre estas: garantir o acesso e permanência das pessoas com

necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007c).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)/08, que substituiu a Política Nacional de Educação Especial foi lançada, em versão preliminar pela SEESP, nos arautos do Plano de Desenvolvimento da Educação, propondo o fim dos serviços educacionais especializados em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas unicamente ao atendimento especializado (BRASIL, 2007e). Mas, a versão preliminar da PNEE-IE/07 recebeu muitas críticas do meio acadêmico e de organizações educacionais especializadas não-governamentais, como a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (PLETSCH, 2011).

A proposta da Secretaria de Educação Especial não seguiu adiante, haja vista que o art. 14 do Decreto Nº 6.253, de 29 de dezembro de 2007³⁰, continuou recebendo recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com atuação exclusiva na educação especial (BRASIL, 2007d)

Em janeiro de 2008, a SEESP apresentou uma “nova” versão da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, prevendo atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência. No documento da PNEE-EI/08 (BRASIL, 2008, p. 10), a avaliação do que estava defendido naquele momento é de que:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões de participação e aprendizagem, a Política [referindo àquela de 1994] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 8).

Prieto (2010) aponta outra diferença entre a propositura do início da década de noventa e a PNEE-EI/08 sobre como concretizar o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A integração escolar previa como “Modalidades de atendimento escolar”: “Atendimento domiciliar”, “Classe comum”, “Classe especial”, “Classe hospitalar”, “Centro Integrado de Educação Especial”, “Ensino com professor itinerante”, “Escola Especial”, “Oficina pedagógica”, “Sala de estimulação essencial”, “Sala de recursos” (BRASIL, 1994), denominado “*continuum* de

³⁰ O Decreto nº. 6.253, de 2007, passou a vigorar com alterações contidas no Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

serviços”, não foi implantado no Brasil em sua plenitude, mas com a supremacia de instituições especializadas, escolas ou classes especiais. Na esteira das críticas à conceituação e organização da educação especial, na PNEE-EI/08, a análise destaca que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 6).

Assim, estão postas condições para por o fim do caráter substitutivo da educação especial, sendo o principal objetivo dos gestores dessa área em âmbito nacional implantar a educação inclusiva. Apesar da “nova” política ainda não ter sido regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, a mesma vem sendo amplamente difundida pela Secretaria de Educação Especial, orientando os sistemas de ensino a transformarem-se em sistemas educacionais inclusivos (PLETSCH, 2011).

A pesquisa de Queiroz Junior (2010) sobre a PNEE-EI/2008, identificou as necessidades formativas apontadas por professores especializados em deficiência intelectual, atuando na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Para tanto, analisou as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (SMESBC), entre os anos de 2005 e 2009, destinadas à formação desses professores. Optou por uma investigação de campo, utilizando o método qualitativo e como procedimentos para coleta de dados, entrevistas semidirigidas com dez professores, que atuavam no atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual nesse município, além de documentos oficiais produzidos pela SMESBC relativos a ações formativas destinadas a esses professores, mediante análise de conteúdo.

Ao concluir a referida pesquisa, considerou que os professores apontaram diferentes necessidades formativas, relacionadas tanto às questões não contempladas em sua formação inicial, quanto às mudanças no contexto educacional, mais especificamente, aquelas propostas pela PNEE-EI/2008. As propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação ao longo dos cinco anos pesquisados, por diferentes razões, não se configuraram numa linha formativa que auxiliasse os professores na organização e estrutura do serviço no município. Os diferentes direcionamentos adotados pelas ações formativas oferecidas contribuíram

significativamente para que houvesse, por parte dos professores, uma coerência em relação às necessidades formativas apontadas (QUEIROZ JUNIOR, 2010).

Em pesquisa similar a de Queiroz Junior (2010) sobre a PNEE-EI, ressalta-se, também, a pesquisa de Fagliari (2012), que investigou como o município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, ajustou sua política legal – no período de 2009 a 2011 – às diretrizes preconizadas pela PNEE-EI/2008, bem como aos demais documentos orientadores emanados do governo federal. Optando por uma pesquisa qualitativa, através da análise de legislação, de documentos produzidos pela Secretaria de Educação e Seção de Educação Especial e de entrevistas com a equipe de orientação técnica e gestora municipal da Seção de Educação Especial, onde, nessa análise dos dados, considerou os documentos orientadores e legais do governo federal e o referencial teórico concernente as políticas públicas, educação especial e educação inclusiva.

Na pesquisa de Fagliari (2012) o ponto de tensão entre a política federal e a local ocorreu em relação à educação de surdos, pois, além de ser ofertado o atendimento educacional especializado em uma perspectiva complementar da educação infantil à educação de jovens e adultos, manteve-se a escola especial que atuava em uma perspectiva substitutiva. A autora concluiu, então, que a implementação dessa decisão, ajustar a política local às diretrizes federais, demonstrou ser tarefa bastante complexa, sobretudo em um município com trajetória e histórico de investimento público em serviços educacionais especializados.

Em sintonia com a “nova” política, pelo Decreto nº 6.571/2008³¹ é aprovada uma estratégia de aplicação de recursos da União em educação especial, a ser implantada a partir de 2010, que poderá resultar em aumento da curva ascendente de acesso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

O referido decreto dispõe sobre o atendimento educacional especializado regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996a, não paginado).

³¹ Esse decreto foi alterado pela redação dada pelo Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Desse modo, o art. 1º do Decreto Nº 6.571/08 estabelece que o “apoio técnico e financeiro” da União aos diferentes entes federados tem “finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” a esses alunos quando os mesmos estiverem “matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008, não paginado).

Prieto (2010) destaca que em relação a essa formulação, a mesma é providencial, porque, de um lado, compromete diretamente a União com seus próprios propósitos, amplamente defendidos em legislação e demais produções da SEESP, mais fortemente a partir de 2007, no que se refere à viabilização da educação especial como modalidade de ensino apenas de caráter complementar e suplementar; de outro, os alunos devem estar com matrículas efetivas na educação escolar pública.

Para Prieto (2010, p. 73), essa estratégia de regulamentação da aplicação de verbas em educação especial, de fato, “pode ter força para induzir a transferência do lócus de atendimento de muitos alunos hoje em instituições exclusivamente especializadas para as escolas públicas de ensino comum”.

Em conformidade com a PNEE-IE/08, também no artigo 1º do Decreto nº 6.571/2008 fica definido o atendimento educacional especializado como sendo “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (art. 1º), inviabilizando o enquadramento do atendimento substitutivo nesta definição (BRASIL, 2008, não paginado).

Como a intenção não é esmiuçar todos os dispositivos desse decreto, mas analisar seu potencial para induzir a expansão tanto das matrículas no ensino regular como do atendimento educacional especializado complementar e suplementar destaca-se o art. 6º por sua relevância ao estabelecer que a partir do dia 1º de janeiro de 2010, este passará a regulamentar a distribuição dos recursos do FUNDEB para o “cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular” (BRASIL, 2008, não paginado).

Certamente, este dispositivo acarretou mudanças significativas no processo de escolarização das pessoas com deficiências nos sistemas públicos de ensino. Por isso, a implementação desse documento deve ser acompanhada e avaliada com todo cuidado e rigor científico (PLETSCH, 2011).

Com a implantação do Decreto nº 6.253/07 que regulamenta o financiamento do atendimento educacional especializado:

1º) Os sistemas e redes de ensino ou estabelecimentos escolares que atendem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no nível de ensino denominado “educação básica regular”, receberão um índice de ponderação do Fundeb em relação a cada matrícula desses alunos³², constatada pelo Censo Escolar³³ do ano anterior. O que, portanto, refere-se não apenas aos alunos matriculados em classes comuns, mas também àqueles em escolas especiais, reconhecidas pelo poder público como tal. Neste caso, estão incluídas as escolas especiais públicas para surdos, para pessoas com deficiência intelectual etc.

2º) Relativamente a cada um desses alunos matriculados nas classes comum, pode ser acrescido mais um índice do Fundeb em razão de sua frequência no atendimento educacional especializado complementar ou suplementar que pode se efetivar no próprio sistema ou rede pública de ensino ou em “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente” (BRASIL, 2007, não paginado).

Percebeu-se que no segundo item desse Decreto nº 6.253/07, existia a possibilidade ou não de ser acrescido mais um índice do Fundeb em razão da frequência do aluno no atendimento educacional especializado. Além de estar relatado que esse atendimento poderá ser oferecido por instituições especializadas privadas, fato esse, que pode limitar o financiamento público na educação pública de alunos com deficiência visual.

No mesmo viés, cabe mencionar os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário, é aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de maio de 2008. De acordo com a referida Convenção, no seu art. 24, estabelece o dever dos Estados Parte em assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, determinando que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Em 2009, foram publicados o Parecer CNE nº 13/2009, apresentando as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a); a Resolução nº 4/2009, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, instituindo “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Nesse parecer, determina-se ao professor do atendimento educacional especializado “formação inicial que o habilite para o

³² De acordo com a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb: “Art. 36. No 1º (primeiro) ano de vigência do Fundeb, as ponderações seguirão as seguintes especificações: XII – educação especial – 1,20 (um inteiro e vinte centésimos)” (BRASIL, 2007a, não paginado).

³³ No Art. 6º “somente serão computados matrículas apuradas pelo censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)” (BRASIL, 2007a, não paginado).

exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Art. 12) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p. 3).

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, são estabelecidas, no artigo 13, atribuições aos professores do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p. 3).

Conforme essas atribuições, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo os professores do ensino itinerante, devem desenvolver um trabalho de apoio complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de forma, a atender as necessidades específicas desses alunos. Esses professores devem articularem-se com os professores do ensino regular, com a finalidade de disponibilizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de estratégias para promover a participação dos alunos nas atividades escolares.

Quanto aos recursos de acessibilidade, destaca-se o parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 considerando-os, como:

[...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou modalidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b, p. 1).

Se os dispositivos contidos nas políticas educacionais inclusivas verdadeiramente concretizarem-se nas escolas públicas, o desafio da inclusão escolar de alunos com deficiência visual estará caminhando para uma possível efetivação dessa inclusão escolar.

Mazzotta (2010) destacou que o Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE nº 13/2009 e a Resolução CNE nº 4/2009 foram marcos delineadores da implantação de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na medida em que consolidou propostas contempladas no documento elaborado pela SEESP/MEC em 2008.

Esperava que a paulatina implantação das diretrizes e normas fosse acompanhada de medidas cada vez mais esclarecedoras dos princípios, propostas, estratégias e recursos de ação pública de maneira a compor, de fato, uma Política Pública de Educação Especial. Esclarece, também, que a educação escolar, ainda difusa em alguns pontos, carecia de precisão e objetividade em particular com relação à educação básica (MAZZOTTA, 2010).

No que se refere à Resolução nº 4/2009, Mazzotta (2010) exemplificou, dizendo que, incluiu-se entre os profissionais da educação os que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção, questionando se esses são profissionais da educação. Então, refletiu sobre a definição das políticas públicas educacionais, destacando ser de fundamental importância não confundir as responsabilidades da escola, inclusiva e pública, com as responsabilidades do Estado.

Para tanto, partiu do entendimento que o Estado seria responsável por viabilizar a prestação de todos os serviços organizados na sociedade para atender a todos e o provimento dos recursos e serviços não caberia diretamente à escola, mas que precisariam a ela ser assegurados por outras instituições e serviços públicos através de políticas sociais que funcionassem intimamente articuladas: educação, saúde, seguridade social, transporte, etc. (MAZZOTTA, 2010).

Sequencialmente publicaram-se dois documentos: A “Nota Técnica – SEESP/GAB /Nº 9/2010”, datada de 09 de abril de 2010, que trazia “Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2010b); e, a “Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010”, datada de 07 de maio de 2010, com “Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares” (BRASIL, 2010a).

É importante destacar que as Notas Técnicas mencionadas foram elaboradas com o objetivo de orientar os Centros de Atendimento Educacional Especializado e as escolas regulares quanto à sua organização e institucionalização, respectivamente, contribuindo para a educação inclusiva de alunos público-alvo da educação especial na escola regular, oferecendo atendimento educacional especializado.

A Nota Técnica nº 9/10 destaca que o “atendimento educacional especializado deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em **centros de atendimento educacional especializado**” (BRASIL, 2010b, não paginado, grifo nosso).

As salas de recursos multifuncionais é a opção preferencial para a realização do atendimento educacional especializado e podem estar na “própria escola ou em outra escola de ensino regular”; mas, este atendimento pode ser realizado em “centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação [...]” (BRASIL, 2010b, p. 2), como já mencionado. Portanto, a função dos centros de Atendimento Educacional Especializado é realizar:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010b, p. 2).

De acordo com esse documento, esses centros não devem substituir o AEE à escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, mas desempenhar função complementar no processo de inclusão escolar desses alunos.

No entanto, ressalta-se que essas mesmas normativas, ao permitirem a execução do atendimento complementar e suplementar fora da rede pública, em “instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico”, mantêm a possibilidade de alocação de verba pública em instituições privadas. Prieto (2010) enfatiza que a isto, somam-se os riscos de não ampliação da estrutura de serviços de atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos de ensino. Além de possibilitar ao poder público somente a tarefa de garantir vagas para esses alunos em classe comum, atendimento às suas especificidades de aprendizagem poderá ser delegado às instituições privadas. Salvo engano, a dicotomia ensino comum e atendimento educacional especializado poderão permanecer e a recomendada complementaridade destes não se concretizará, com grande prejuízo para os alunos, professores e demais envolvidos na área de educação.

Ressalta-se a pesquisa de Neres (2010) ao analisar as instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar, onde demonstrou que as ações do programa para a inclusão escolar de alunos com deficiência não conseguiram, de fato, promover a inclusão desses

alunos no ensino regular, por limitações materiais do programa, por barreiras pedagógicas encontradas nas escolas, que primavam por uma pedagogia centrada na homogeneização.

Barreiras essas, que, segundo Lima (2010), alia-se ao desafio das condições objetivas da escola (econômicas, sociais, culturais e políticas de estrutura e funcionamento), tornando, tal desafio, quase impossível de ser realizado. Por isso, essa autora, aponta que as condições objetivas de transformação são impossíveis, sendo necessário, portanto, considerar o lado subjetivo dos sujeitos, bem como, sua tomada de consciência, debruçando-se sobre a formação e a construção da identidade dos docentes, de forma a provocar reflexão e crítica.

Outro documento importante configura-se na Nota Técnica nº 11/2010 (BRASIL, 2010a), que orienta as escolas de ensino regular na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais dentro da escola para a oferta de Atendimento Educacional Especializado; bem como traz as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, que atuará nessas salas de recursos multifuncionais; e, enfatiza aspectos a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola regular.

Para a efetivação das políticas de inclusão, um dos temas merecedor de destaque concerne ao financiamento da educação. Alguns autores, como Ferreira (2004), Mattos e Castro (2004), Carvalho (2005), Jannuzzi (2006), Rodrigues (2006), Castro (2007), Cury (2007), Frigoto e Leher (2007), Kassar, Arruda e Benatti (2007), Oliveira (2007) e Saviani (2007) defendem a ideia de que há a necessidade de mais recursos para a educação de maneira geral.

O financiamento da educação fez parte da estrutura do Documento Referência da Conferência Nacional de Educação, em 2010, intitulado “Construindo o Sistema Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” para a elaboração do “novo” Plano Nacional de Educação.

Precedida por conferências intermunicipais, municipais e estaduais, em 2009, a Conferência Nacional de Educação foi um acontecimento impulsionador e fortalecedor das políticas públicas no setor educacional no Brasil. Configurando-se num espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, com a participação da sociedade civil, a gentes públicos, entidade de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes se reuniram em torno da discussão pela melhoria da qualidade da educação brasileira (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Nesse documento foram apresentados seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: organização e regulação da educação nacional;

II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; e, VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Uma das resoluções aprovadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 foi relacionada à destinação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. O referido encontro objetivava traçar as bases do PNE, mas o Ministério da Educação enviou o texto-base do plano ao Congresso Nacional, definindo uma meta de financiamento de apenas 7% do PIB.

O movimento social da área, principalmente, o movimento estudantil pressionou os parlamentares, que estavam em sessão na comissão, para aprovarem os 10% propostos pela Conae, resultando na aprovação dos 10%. Esse percentual foi revisto sob alegação que a Câmara dos Deputados não indicou quais seriam as fontes de financiamento e que um aumento dessa magnitude poderia “quebrar” a máquina do Estado, seguindo um debate profundo na própria Câmara, que acabou retrocedendo na sua decisão (CIEGLINSKI, 2012).

Após revisão, em 05 de outubro de 2012 é aprovado um novo relatório do Projeto de Lei nº. 8.035/2010, tendo como relator o Deputado Ângelo Vanhoni, cujo texto foi acompanhado pela exposição de motivos, que sofreu duas mil e novecentas e seis emendas em exame. As emendas foram apreciadas em grupos, de acordo com as metas e estratégias a que se referem e com os temas propostos. Uma destas refere-se ao percentual dos 10% do PIB propostos pela Conae, que foi rejeitado, apontando para um percentual de 8% do PIB até 2020, passível de ser revisto. A revisão foi feita pela Câmara dos Deputados, resultando com a aprovação de 10% do PIB, em 16 de outubro de 2012, seguindo para a aprovação ou não no Senado Federal (CIEGLINSKI, 2012).

As propostas da Conae/2010 para traçar as bases do PNE, praticamente foram rejeitadas em sua maioria. Observa-se que o Governo Federal utiliza um discurso ideológico de “participação democrática”, chamando a sociedade civil organizada para as discussões, mas o que impera são seus próprios interesses, seus planos, suas propostas, ou melhor, o que impera são os interesses dos organismos internacionais, que atendem aos ditames do capital (CIEGLINSKI, 2012).

No campo da educação inclusiva, a meta 4, apresentada ao Congresso Nacional estipulava, em seu texto original, o objetivo de “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais de

desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012), passando a figurar, após emenda nº. 2211, 885 aprovadas pela Câmara dos Deputados, a inclusão do termo “preferencialmente” na rede regular de ensino, admitindo o atendimento em escolas ou serviços “especializados”, sob alegação de serem emendas meritórias e seus textos estão conforme a LDB, Lei nº. 9.394/96, que trata do atendimento “preferencial” na rede regular de ensino. Seguindo nestes termos:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que em função das condições específicas dos alunos não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2012, não paginado).

Para Dourado (2012) faria mais sentido se fosse uma estratégia da meta (3), que é universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, elevando até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nessa faixa etária, que é de grande importância, para requerer uma política clara, de modo a garantir acesso e permanência com qualidade, de forma que todas as estratégias propostas fossem ali incorporadas.

Ao que tudo indica, repete-se o que aconteceu no primeiro PNE/2001. O governo federal arma uma arena de discussões com a sociedade civil organizada, em que as partes lançam suas propostas (Governo Federal e Sociedade Civil Organizada). Entretanto, o que sobrepõe é a vontade política do Governo Federal, permeando todo o documento referência para a consolidação do PNE 2011-2020, justificando suas emendas e alterações com o aval da “participação democrática”. Além disso, o prazo de convocação que o Governo Federal estipula para as discussões entre as partes é mínimo, dificultando a elaboração de um Plano mais estruturado (LAPLANE; PIETRO, 2010).

Durante as discussões para aprovação do novo PNE, em 2011, foram publicados dois decretos. O primeiro Decreto nº 7.611, dispendo sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dando outras providências, reafirmando no Art. 4º o dispositivo do Art. 9º-A do Decreto nº 6.253, “O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula” (BRASIL, 2011a, não paginado). Ao instituir esse decreto 6.253, o Governo Federal reafirmou que os alunos público-alvo da Educação Especial teriam direito à dupla matrícula quer na escola regular, quer nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para sua inclusão no ensino regular, ressaltando o

compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, ratificado pelo país com equivalência de emenda constitucional.

O segundo Decreto nº 7.612 institui o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites” (BRASIL, 2011b), com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Diante do exposto, é possível afirmar que já existe um considerável arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão, independente do juízo de valor que se possa fazer a seu respeito. Entretanto, existe uma distância gigantesca entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar, pois a “redução dos investimentos públicos na educação tem sido a regra, nos últimos anos, particularmente na Educação Básica” (PLETSCH, 2011, p. 34).

Mendes (2010, p. 33) afirma que a mera inserção de alunos com deficiência na classe comum não garante educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo, porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Nesse sentido, a autora diz que há no país uma “Educação Inclusiva Retórica”. As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam, também, nas falas de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país, embora a inserção de crianças e jovens com deficiências nas escolas regulares tenha sido talvez a questão mais discutida nas últimas décadas. É fato que pensar em “um projeto de Educação Inclusiva com todos os recursos necessários, para todos que delas necessitarem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional, parece extremamente utópico”. Porém, é “possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis”.

3.3.1 A escolarização da pessoa com deficiência visual: um enfoque sobre o atendimento educacional especializado

Analisar as possibilidades que o aluno com deficiência visual tem para estudar no ensino regular exige que se busque brevemente, nos aspectos históricos, refletir acerca da escolarização desses alunos, considerando o contexto social, para que se compreenda como vem se configurando o atendimento educacional especializado a partir dessa reflexão.

Em seguida, são apresentadas as definições, processos de desenvolvimento e aprendizagem para a deficiência visual; a importância do oftalmologista no diagnóstico e no acompanhamento do quadro clínico desses alunos; a alfabetização através do sistema Braille; os recursos e materiais pedagógicos e computacionais como fatores que podem contribuir no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, bem como as complementações curriculares específicas para a educação de alunos cegos e com baixa-visão, tendo como exemplo, as atividades de vida diária, orientação e mobilidade, escrita cursiva, ensino itinerante e soroban.

Para finalizar esta parte, são apresentadas as contribuições do professor do atendimento educacional especializado em articulação com o professor do ensino regular, de maneira que possam viabilizar o processo de inclusão desse aluno no ensino regular, tendo como articulador o professor itinerante.

3.3.1.1 A escolarização do aluno com deficiência visual: antecedentes históricos

As primeiras instituições educacionais para alunos com deficiência visual surgiram no século XVIII, criadas exclusivamente para atender às crianças cegas, em regime de internato, fundadas por Valentin Haüy³⁴ e, posteriormente, receberam outra denominação, Instituto de Jovens Cegos de Paris (FRENCH apud BUENO, 2004). O trabalho desenvolvido por Haüy consistia na utilização de letras em alto relevo, conseguindo avanços significativos no campo da educação de cegos (BUENO, 2004). Embora esse método apresentasse resultados positivos, desde o início mostrou-se muito limitado, devido às dificuldades na identificação dessas letras pelo tato, na necessidade de manter uma grande quantidade de

³⁴ Nascido em Oise, na França, em 1745, influenciado pelo Abade L'Epée, pelos estudos desenvolvidos por Diderot (*Escritos sobre a cegueira*), sensibilizado pela miséria dos inúmeros cegos e incentivado pela concertista cega Maria Thereza von Paradis, iniciou um trabalho com o cego François Lesueur, objetivando ensina-los a ler e a dar-lhes emprego (FRENCH apud BUENO, 2004).

letras disponíveis para cada aluno e, também, no alto custo despendido (FRENCH apud BUENO, 2004).

Em 1829, Louis Braille, aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris, adaptou o sistema criado pelo capitão Charles Barbier³⁵, conhecido como sonografia, utilizando pontos em relevo, diminuindo a cela de Barbier, de doze para seis pontos, tornando a leitura possível apenas com um toque de dedo. Com essa adaptação o jovem estudante Louis Braille eliminou os erros ortográficos do sistema de Barbier, tornando possível a decodificação e codificação, que ficou conhecido como sistema Braille (FRENCH apud BUENO, 2004).

Partindo desses seis pontos, Louis Braille sistematizou sessenta e três sinais, atribuindo-lhes valores simbólicos, de modo a serem utilizados em diversas áreas (música, geometria, literatura, dentre outras). O sistema Braille é, pois, um marco de extrema importância na história da educação de pessoas com deficiência visual, pois possibilitou a comunicação via leitura e escrita, expondo opiniões dos textos lidos e acesso ao ensino formal (SANTOS, 2007).

A preocupação com a educação de crianças com deficiência visual no Brasil surgiu timidamente na conjuntura das concretizações das ideias liberais, datadas no final do século XVIII e início do século XIX. Ideias estas presentes em alguns movimentos reivindicatórios como Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798), Revolução Pernambucana (1817), tornando-se uma luta única, que se intensificou, a partir da Independência. No entanto, as primeiras iniciativas de institucionalização ocorreram de fato após a Independência do Brasil (JANNUZZI, 2006).

Ideias e experiências trazidas da Europa e dos Estados Unidos vão influenciando a educação de crianças com deficiência visual no Brasil, educação essa que se apresentava, timidamente, em termos de institucionalização de ensino. Destas manifestações, o atendimento ao deficiente visual inicia-se através das Câmaras Municipais da Corte ou das confrarias particulares, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Pelo decreto nº. 1.428 de 12 de setembro de 1854. Marechal Deodoro da Fonseca (Chefe do Governo Provisório) e Benjamin Constant Botelho Magalhães (Ministro da Instrução Pública, Correios e Telegrafos) assinaram o Decreto nº. 408 em 17 de maio de 1980, mudando o nome do Instituto para *Instituto Nacional dos Cegos*. Após aprovação de seu regulamento, foi chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-

³⁵ Charles Barbier ao criar o sistema de pontos em relevo, tencionou ser o mais apropriado para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite. Esse sistema era uma espécie de código, não chamava atenção dos inimigos na batalha, pois não precisavam utilizar a luz, apenas o tato, para reconhecer a mensagem enviada. O sistema de pontos em relevo não se mostrou tão eficiente no uso militar, fazendo com que Barbier divulgasse como sistema mais apropriado para alunos cegos (FRENCH apud BUENO, 2004).

professor de Matemática e ex-diretor Benjamin Constant, pelo decreto nº. 1.320 de 24 de janeiro de 1891.

Em relação aos deficientes visuais, surgiram três entidades: em 1824, a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro; em 1928, o Instituto Padre Chico, em São Paulo; em 1929, o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005). O surgimento dessas primeiras entidades para os deficientes visuais, tinha caráter privado de atendimento. Tais entidades foram espelhadas em duas tendências importantes para a educação especial no Brasil: instituições filantrópicas e assistenciais, que permaneceram na política educacional da educação especial durante todo o percurso histórico (BUENO, 2004).

Outras iniciativas semelhantes ao caráter assistencialista começaram a surgir na educação dos deficientes visuais, com a criação de estabelecimentos de ensino regular e instituições especializadas, como aponta Mazzotta (2005), em várias cidades brasileiras, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 - atendimentos especializados ao deficiente visual em várias cidades brasileira

ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO DEFICIENTE VISUAL		
Instituições Especializadas	Ano de Fundação	Local
Escola Rodrigues Alves	1905	Rio de Janeiro
Escola Estadual São Rafael	1925	Belo Horizonte (MG)
Instituto de Cegos Padre Chico	1928	São Paulo
Instituto de Cegos de Pernambuco	1935	Pernambuco
Instituto de Cegos da Bahia	1936	Bahia
Instituto São Rafael	1940	Taubaté (SP)
Instituto Santa Luzia	1941	Porto Alegre (RS)
Instituto de Cegos do Ceará	1943	Fortaleza (CE)
Instituto Paranaense de Cegos	1944	Curitiba (PR)
Instituto de Cegos Brasil Adalgisa Cunha	1944	João Pessoa (PB)
Fundação para o Livro do Cego no Brasil	1946	São Paulo
Associação Linense para Cegos	1948	Lins (SP)
Instituto de Cegos Brasil Central	1948	Uberaba (MG)

Fonte: Mazzota (2005)

Outra ação importante na institucionalização do atendimento educacional aos deficientes visuais ocorreu com a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil

(FLCB), com o objetivo de produzir e distribuir livros em braille. Sua criação foi resultado de esforços de Dorina de Gouvêa Nowill, professora cega de deficientes visuais, que perdera a visão aos dezessete anos de idade, contando, também, com a colaboração de Adelaide Reis de Magalhães e apoio de autoridades públicas do Estado de São Paulo e da comunidade em geral. A Fundação passou a ser chamada, em 1990, de Fundação Dorina Nowill para Cegos (MAZZOTTA, 2005).

Em 1943, a imprensa braille é instalada no e pelo Instituto Benjamin Constant, atendendo seus próprios alunos. Com a Portaria nº. 504/49, começou a distribuir livros em braille para todas as pessoas, que necessitassem desses serviços. O Instituto Benjamin Constant, pela Portaria Ministerial nº. 385 de 8 de junho de 1946, igualou o curso ginásial ao ensino comum. Este fato possibilitou três alunos cegos concluírem seus estudos em 1949, o que propiciou seus ingressos no colégio comum, em 1950, dando início ao ensino integrado para cegos (MAZZOTTA, 2005).

Assim, a década de 50, marcada pelas primeiras experiências de alunos com deficiência visual em escolas regulares, nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em 1959, na Bahia essas experiências são presentes nas Escolas Estaduais Getúlio Vargas, Marquês de Abrantes, as quais se constituem referência no atendimento aos alunos com deficiência visual. O Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, criado em 1963, na cidade de Campina Grande-PB. No Maranhão, tem-se a Escola de Cegos, instituição filantrópica, criada em 1964, na capital do Estado, São Luís (GONÇALVES, 2009).

Com as primeiras experiências de inserção de alunos com deficiência visual nas escolas regulares, o atendimento educacional passa a ser realizado nas salas de recursos, nas salas especiais das escolas regulares e nos centros pedagógicos. Assunção (2006, p.6) diz que “a educação de alunos cegos passa a ser oferecida em espaços diversificados: salas de recursos, escolas comuns, salas especiais e centros pedagógicos”. Com a integração de alunos nas classes regulares, em função da necessidade de apoio especializado aos alunos com deficiência visual, surgiram os seguintes serviços:

Ensino Itinerante modalidade especializada de apoio pedagógico desenvolvido por profissional devidamente capacitado. Esse atendimento se caracteriza pela movimentação do professor, que se deslocará para as escolas do ensino regular onde existirem, matriculados, alunos portadores de deficiência visual.

Sala de Recursos local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do aluno, onde se refere a complementação de atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (BRUNO; MOTA, 2001, p. 106 e 113).

Assunção (2006) faz referência aos anos 80 e 90 como um período de preocupações maiores na discussão e ampliação da formação de professores para a inclusão

de pessoas com deficiência. Nesse sentido, foram criados cursos de especialização e cursos de capacitação de professores realizados pelo MEC, nas universidades.

Nesse mesmo período surgem as associações de pais, deficientes e amigos, lutando pelos direitos à cidadania, qualidade de vida e educação das pessoas com deficiência visual, tais como: Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC) de Santa Catarina; Associação dos Amigos do Deficiente Visual (AADV) do Distrito Federal; Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul (APADEV), do Rio Grande do Sul; Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), de São Paulo (ASSUNÇÃO, 2006).

Essas iniciativas na luta pelos direitos sociais foram se intensificando e se organizando, culminando na participação de professores e pais de alunos com deficiência visual com o intuito de buscar apoio junto à Secretaria Nacional de Educação para amenizar as necessidades específicas desses alunos, com equipamentos necessários para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (PAIM, 2002).

Essas ações reivindicatórias resultaram na criação do Projeto do Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), que foi instalado em São Paulo, em 1994 e, posteriormente, implantado em outros Estados, como Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará, Sergipe, Pará e Maranhão, como forma de apoio à proposta da inclusão. Paim (2002, p. 23) refere-se ao CAP como:

uma unidade de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino regular, tendo como objetivo garantir aos educandos cegos e aos de visão subnormal acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional (livro em Braille, livro falado, textos ampliados, mapas adaptados, gráficos e outros, por meio da utilização da moderna tecnologia).

Considerando a carência de locais específicos para o atendimento voltado para o apoio pedagógico do aluno com deficiência visual em todo território brasileiro, o MEC, através da Secretaria Nacional de Educação Especial, responsabilizou-se por esse projeto, ampliando-o em 27 Unidades Federadas, o que fez do CAP uma modalidade de amplo atendimento para alunos com deficiência visual (PAIM, 2002).

O CAP do MEC foi originado de um trabalho conjunto com a SEESP e as entidades filiadas à União Brasileira de Cegos (UBC), IBC e Fundação Dorina Nowill (FDN). Implantado em cada capital brasileira no período de 1998 a 2001, mediante parceria com Estado ou Município, inspirado no CAP de São Paulo. Abrangia prioritariamente aluno cego e baixa visão do ensino fundamental; além de pessoas cegas e baixa visão da comunidade; professor especializado e de classe comum; estagiários de cursos de magistério, pedagogia e psicologia (PAIM, 2002).

As finalidades e objetivos do CAP podem ser assim destacados: promover a institucionalização em nível de governo, dos atendimentos aos alunos cego e baixa visão no que se refere aos recursos específicos necessários a sua educação, por meio da utilização dos sistemas público e privado de ensino; garantir aos alunos cegos e aos de baixa visão recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional, priorizando o ensino fundamental; atender com presteza e de forma imediata, às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e; promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade, visando à melhoria e ampliação dos serviços da comunidade e programas de atendimentos especializados (PAIM, 2002).

Enquanto instituição, concebida pelo MEC, a estrutura organizacional do CAP é composta por quatro núcleos: *Produção Braille*, que produz livros e textos em Braille, bem como ampliados e sonoros para serem distribuídos aos alunos público-alvo matriculados no ensino regular; *Apoio Didático Pedagógico*, voltado para a promoção de cursos para professores, pais e comunidade; *Tecnologias*, que promove a independência do educando com deficiência visual, através do acesso e utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisas e outros e; *Convivência*, espaço interativo planejado para favorecer a convivência e troca de experiências, integrando usuários com ou sem deficiência (DISTRITO FEDERAL, 2006).

No Maranhão, que é cenário da presente pesquisa, o CAP foi criado durante o governo de Roseana Sarney, através do Decreto nº. 17.927/2001, de 10 de maio do presente ano, denominado, posteriormente, de Centro de Apoio Pedagógico Prof^a Anna Maria Patello Saldanha, em homenagem em vida a uma gestora e professora de destaque na educação maranhense (GONÇALVES, 2009).

Assim, o CAP-MA, é resultante de uma parceria entre o governo federal e o governo do Estado, conforme estabelecido no Art. 2º, Parágrafo Único da Resolução nº. 291/2001 (MARANHÃO, 2001, p. 1):

O CAP-MA será um Centro de Referência no Estado, oferecendo serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, por meio de equipamentos de tecnologia avançada (informatizada), da impressão de materiais em Braille, com assistência de pessoal especializado e outros modernos recursos, necessários ao desenvolvimento educacional e sócio-cultural das pessoas cegas ou de visão subnormal.

Coelho (2006, p. 33) enfatiza que a proposta pedagógica do CAP-MA tem o objetivo de oferecer subsídios aos sistemas de ensino para o atendimento aos educandos com deficiência visual, garantindo às pessoas cegas e de baixa visão, “o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, assim como, o acesso à literatura, à

pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos de última geração para impressão do livro Braille”.

É importante destacar que o CAP é a única instituição pública no Maranhão, que oferece serviços de atendimento educacional às pessoas com deficiência visual. Estes que outrora eram prestados em classes especiais dentro de escolas de ensino regular, com a implantação do CAP passaram a ser responsabilidade da referida instituição (PEREIRA, 2011).

Conforme afirma Pereira (2011), os primeiros dois anos do CAP-MA foram de ajustes e adaptações tanto na oferta de serviços para a comunidade estudantil quanto para a organização de atribuições dos profissionais atuantes dentro e fora do CAP. Lembrando que antes de 2001, o atendimento educacional especializado restringia-se, apenas, a cinco salas anexadas a uma escola de ensino regular.

A estrutura física do CAP do Maranhão é composta por dois prédios. O primeiro destina-se aos atendimentos educacionais especializados para os alunos com deficiência visual, enquanto o segundo, destina-se aos núcleos e estágios supervisionados. Quanto ao público-alvo do CAP compreende desde alunos com deficiência visual da educação infantil até alunos da terceira idade. Há, também, uma Equipe Técnica, composta por psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, para dar suporte ao atendimento educacional especializado. Estes profissionais têm a função de caráter pedagógico, multidisciplinar e interdisciplinar, e não clínico. Realizam avaliação diagnóstica de alunos recentemente matriculados, com enfoque psicológico, social, lingüístico, entre outros (PEREIRA, 2011).

Enquanto única instituição pública (CAP-MA), o governo do Maranhão incentivou a ampliação de instituições privadas (filantrópicas), sem fins lucrativos, consentindo a criação da: Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão (ASDEVIMA), com o objetivo de inserir o deficiente visual no mercado de trabalho; Unidade Escolar Dr. Antônio Jorge Dino, possuindo uma classe especial e Escola de Cegos do Maranhão, desempenhando papel de escola de ensino fundamental (GONÇALVES, 2009).

Ressaltam-se alguns pontos primordiais na história da escolarização do deficiente visual no Maranhão. Tal escolarização foi iniciada desde 1962, com a instalação de uma classe especial privada, dois anos antes da criação do Conselho Estadual de Educação pela Lei nº. 2.235, de 1962. Seu regimento foi aprovado através do Decreto nº. 2.356/63. Essa classe funcionou até 1967, na Escola São João, mantida com recursos financeiros doados pela

Maçonaria. A procura pelos atendimentos educacionais foi intensificando-se, havendo a necessidade de ampliar os serviços especializados (CARVALHO, 2004).

Nesse viés, foi fundada a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), em 20 de setembro de 1964, pela professora Maria da Glória Costa e Silva. A referida escola, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, que até 2013 estabelece convênio, em regime de cooperação técnica, foi implantada juntamente com a Gerência de Desenvolvimento Humano e a Secretaria Municipal de Educação, cedendo os profissionais para prestarem os atendimentos educacionais e os recursos didáticos, usados na escola (LUZ, 2003).

Uma característica marcante da educação de deficientes visuais no Maranhão refere-se a iniciativas de entidades filantrópicas-assistenciais, já que o poder público só manifestou-se oficialmente em 1969, com a publicação da Portaria nº. 423/69, pelo Diário Oficial do Maranhão, com a criação de um Grupo de Trabalho para executar o Projeto Plêiade (educação de excepcionais), designando as professoras especialistas Maria da Glória Mendes Costa, Maria de Nazaré Almeida, Lea Martins de Faria, Maria da Conceição Nunes Freitas e Marlene Gomes de Oliveira (MARANHÃO, 1969).

O Projeto Plêiade foi criado com a finalidade de “promover a educação de jovens e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial” (MARANHÃO apud CARVALHO, 2004, p. 97). É importante destacar que esse período foi marcado pelo discurso político do “Maranhão Novo”, no governo de José Sarney (1966-1970), apresentando-se como oposição ao governo oligárquico de Vitorino Freire. No sarneysmo (como ficou conhecido) foram criados vários projetos com o intuito de obter resultados significativos no campo educacional. Ressalta-se que nesse contexto a educação “é convocada para difundir a ideologia do NOVO e respaldar a ação governamental nos seus pressupostos desenvolvimentistas e modernizantes, assumindo ela própria essas características” (BONFIM, 1985).

Por meio do Projeto Plêiade foram criados programas para atender os deficientes visuais, visando ao seu desenvolvimento e integração social. Os programas contemplavam ensino itinerante, sala de recursos e ensino integrado. O setor responsável pela educação dos deficientes visuais tinha como objetivo oferecer condições de desenvolvimento integral dentro de sua limitação, na sociedade, na família e na comunidade (MARANHÃO apud CARVALHO, 2004).

A intenção de integrar a pessoa com deficiência visual era visível pelos menos aparentemente. Um dado importante é explicitado por Gonçalves (2009, p. 33) quando relata que a “Escola de Cegos do Maranhão participou do projeto Plêiade por um tempo, este previa o recebimento de recursos da Campanha Nacional de Educação dos Cegos”. Consta-se assim, interesses na angariação de recursos financeiros para sustentar uma instituição privada, que sobrevivia de doações, oferecendo uma educação precária aos alunos com deficiência visual.

As ações de integração de alunos com deficiência visual em escolas regulares, no Maranhão, são desenvolvidas no Centro Integrado de Ensino de Fátima, sob coordenação da professora Firmiana Melo, podendo-se destacar: Orientação e Mobilidade (OM); Atividades da Vida Diária (AVDs); Reabilitação para alunos que por quaisquer motivos perderam a visão. Assim, o atendimento educacional resumia-se nas necessidades de aprendizagem e convivência em sociedade, objetivando a independência do educando (GONÇALVES, 2009).

Em 1977, os serviços de atendimento educacional às pessoas com deficiência foram sendo ampliados para o interior do Estado (Coroatá, Codó, São José de Ribamar e Pinheiro). Essa ampliação aparentemente mostra um crescimento no atendimento educacional de deficientes visuais. Entretanto, não se pode conceber uma educação de qualidade, se os recursos financeiros disponibilizados para custear as despesas com materiais pedagógicos, formação de professores para o atendimento educacional, equipamentos adaptados, etc. eram insuficientes (CARVALHO, 2004).

Dez anos depois da coordenação da Professora Firmina Melo no Centro Integrado de Ensino de Fátima, assumiu em seu lugar a professora Cremilda Braga, que passou a trabalhar no setor de Avaliação Diagnóstica na Secretaria de Educação, transferido para o Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana (GONÇALVES, 2009).

Depreende-se que na história da educação especial maranhense, os atendimentos educacionais públicos não tiveram local fixo, estavam, constantemente, sendo transferidos de local em local, pois as ações do poder público na implantação dos serviços na educação dos deficientes visuais foram praticamente insuficientes, tendo em vista a inexistência de um espaço físico adequado e adaptado às necessidades educacionais desses alunos (CARVALHO, 2004; GONÇALVES, 2009).

Os primeiros serviços de atendimento, no âmbito do município de São Luís, realizados pela Secretaria Municipal de Educação ocorreram, em 1993, através do convênio

nº. 914/93, firmado entre a prefeitura municipal e o MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O atendimento e acompanhamento dos alunos da educação especial eram realizados por meio de avaliação psicopedagógica, classe comum, sala de recursos, classe especial, ensino itinerante, intérpretes e instrutores de LIBRAS (GONÇALVES, 2009).

Em relação à educação de pessoas com deficiência visual destaca-se o “Projeto Vendo com as Mãos”, que foi lançado com o objetivo de ampliar conhecimentos teóricos e práticos dos profissionais da educação no que concerne ao atendimento pedagógico na rede de ensino, enfatizando a socialização do Sistema Braille de leitura e escrita (GONÇALVES, 2009).

Destaca-se outra iniciativa, como a Campanha de Prevenção de Deficiências Visuais na População Infantil, instituída pela Lei Municipal nº. 23, de 1998), a ser realizada anualmente, com exames oftalmológicos e orientações para as crianças da rede de ensino público e particular (SÃO LUÍS, 2006).

Em 2002, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão aprovou a Resolução nº. 291, que revogou a Resolução nº. 177/97, tratando das normas da Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº. 17/01 e na Resolução CNE/CEB nº. 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Dentre as normas dessa Resolução, destacam-se os artigos 5º e 6º, que vêm tratar do atendimento ao aluno com deficiência, visando à inclusão deste no sistema de ensino regular, devendo a escola acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Ressalta-se, ainda, a participação dos órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino, com a colaboração de outras entidades para garantir o sucesso escolar de todos os alunos (MARANHÃO, 2002).

A estrutura que se alicerçou a educação de pessoas com deficiência visual no Estado foi marcada por inúmeras reformas na Secretaria de Educação, dado o contexto em que estava inserida, com políticas de integração, de cunho nacional, sem ater-se à realidade do Estado, passando por muitas dificuldades, tanto na estrutura financeira, quanto na de recursos humanos. As poucas iniciativas restringiram-se à elaboração de leis, programas e projetos, que ficaram esquecidos nas gavetas e presentes no discurso ideológico da educação para todos (CARVALHO, 2004).

Sartoretto (2008) vem destacar que a inclusão no ambiente escolar só será possível se houver respeito às diferenças. Essa autora acredita que as escolas especiais têm um papel muito importante a cumprir, tanto no aspecto pedagógico como no constitucional, pois essas escolas existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não educação especial.

Ressalta, ainda, que se o papel da escola do ensino regular é construir cidadania, através do acesso ao conhecimento. Isto só será possível se dentro da escola houver diversidade humana, ou seja, uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola. Além do mais, a inclusão é um processo lento e exige uma ruptura com os modelos pedagógicos vigentes. Nesse processo de mudança, a conscientização do professor e da escola deverá permear todo o trabalho educativo assegurado pelas leis e dispositivos normativos (SARTORETTO, 2011).

Para que a inclusão aconteça, primeiramente, é necessário que os profissionais que atuam na educação de pessoas com deficiência visual, detenham conhecimentos sobre as limitações desses alunos, bem como sobre o sistema de ensino. A escola precisa caminhar junta, suprindo as reais dificuldades da criança, do adolescente e do adulto com deficiência visual (MONTILHA, 2006).

Nesse viés, apresentam-se, particularmente, definições, processos de desenvolvimento e aprendizagem da deficiência visual como importantes conhecimentos, que podem contribuir no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

3.3.1.2 Deficiência visual: definições, processos de desenvolvimento e aprendizagem

Mazzaro (2007) diz que conceituar deficiência visual não é uma tarefa tão simples, devido à quantidade elevada de definições, classificações e terminologias. Perdas visuais que levam à deficiência visual podem anular ou reduzir a capacidade de visualização, abrangendo vários graus de *acuidade visual* e/ou *campo visual*, permitindo diversas classificações de redução da visão.

A acuidade visual refere-se à capacidade da visão de perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. A medida clínica da acuidade visual, que a pessoa é capaz de ver em ambos os olhos, ocorre mediante a relação entre a distância em que a escala de Snellen é colocada e a linha de símbolos (JOSE, 1989).

O campo visual é a distância angular que o olho consegue abranger, em condições normais em torno de 180°, mantendo estáticos os olhos e a cabeça. A parte central abrangida simultaneamente por ambos os olhos, corresponde ao campo visual central. O campo periférico refere-se à restante área, de ambos os lados do campo central, só abrangida por um dos olhos (JOSE, 1989).

De acordo com Crós (2006) as classificações da deficiência visual estão pautadas nos parâmetros: legal, clínico, educacional e esportivo. O primeiro refere-se à assistência social e a obtenção de recursos junto à Previdência Social. O clínico baseia-se no diagnóstico, tratamento e acompanhamento médico. Quanto ao educacional, Barraga (1977) destaca que esse parâmetro fornece indicações da eficiência visual para o processo ensino-aprendizagem, ou seja, faz referência ao grau em que tarefas específicas podem ser desempenhadas com facilidade, com conforto e tempo mínimo, dependendo de contingências de variáveis pessoais e ambientais. O esportivo pauta-se em categorias esportivas (CRÓS, 2006).

Assim, do ponto de vista clínico, a pessoa pode ser considerada deficiente visual, quando apresenta significativas limitações na acuidade visual e no campo visual (CRÓS, 2006).

A definição de deficiência visual mais amplamente aceita é aquela adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme revisão da 10ª Classificação Estatística das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), que considera baixa visão quando a pessoa apresenta, após tratamentos e/ou correção óptica, diminuição de sua função visual e tem valores de acuidade visual menor que 0.3 e maior ou igual a 0.05 a percepção de luz ou o campo visual menor que 20 graus de seu ponto de fixação, porém usa ou é capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa. A cegueira é atribuída à pessoa com acuidade visual inferior a 0.05 ou o campo visual inferior a 10 graus em torno do ponto de fixação (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1994).

Essas informações podem ser observadas, de forma resumida, no quadro 2, que classifica a perda de visão adotada pela OMS, de acordo com a Orientação Pedagógica – Deficiência Visual:

Quadro 2 - Classificação da perda de visão adotada pela OMS, de acordo com a Orientação Pedagógica – Deficiência Visual

GRAU DE PERDA DE VISÃO	ACUIDADE VISUAL	
	Com ambos os olhos e melhor correção óptica possível	
	Máxima inferior que	Mínima, igual ou superior a
1 – Baixa visão	6/18 metros ³⁶	6/60
	3/10 (0,3)	1/10 (0,1)
	20/70 pés	20/200 pés
2 – Baixa visão	6/60 m	3/60 m
	1/10 (0,1)	1/20 (0,05)
	20/200 pés	20/400 pés
3 – Cegueira	3/60 m	1/60 (conta dedos a 1 m)
	1/20 (0,05)	1/50 (0,2)
	20/400 pés	5/300 pés
4 – Cegueira	1/60 (conta dedos a 1 m)	Percepção de luz
	1/50 (0,02)	
	5/300 pés	
5 – Cegueira	Não percebe luz	

Fonte: Distrito Federal (2006, p. 13)

Ressalta-se que a cegueira divide-se em duas categorias: a congênita decorrente de patologias congênitas ou hereditárias; ou adquirida advinda de patologia de ação tardia ou traumas ocasionados por acidentes (BRASIL, 2005c).

Conforme esse dado, a pessoa que perdeu a visão antes dos 5 anos de idade é considerada cega congênita e, somente, após essa idade é que a criança desenvolve a totalidade do seu potencial visual, podendo reter e/ou conservar imagens visuais e criar uma memória visual que pode ser considerado útil como apoio para compreensão de algum conhecimento a ser adquirido (BRASIL, 2005c). Essas características poderão ser um diferencial no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual, de forma a apresentar um menor grau de dependência e até mesmo possibilidade de total independência (MORAIS, 2008).

Contudo, essas medidas, apresentadas no quadro 2, pouco dizem sobre o nível de funcionamento visual de cada pessoa. Duas pessoas com a mesma acuidade e com a mesma amplitude de campo visual podem apresentar níveis de funcionamento visual, muito distintos, inclusive, uma mesma pessoa quando sujeita às condições ambientais pode apresentar

³⁶ A fração 6/18 metros significa que o indivíduo vê a 18 metros. O mesmo com 20/70 pés, ele vê a 20 pés o que seria visto a 70 e assim sucessivamente conforme proposto no quadro. Apesar da conversão em metros e decimal, os oftalmologistas utilizam com maior frequência a expressão acuidade visual medida em pés e, algumas vezes, em decimal, conforme proposto na escala de Snellen (BRASIL, 2006b, p. 11).

diferentes níveis de funcionamento visual. Isto ocorre porque o funcionamento visual não depende apenas das funções visuais, mas da interação entre estes e de fatores pessoais e ambientais (MORAIS, 2008).

Segundo Corn e Koenig (1996), fatores pessoais (cognitivos, sensoriais, psicológicos, físicos e relativos à percepção) e ambientais (cor, contraste, tempo, espaço e iluminação) podem, pois, potencializar ou agravar o nível de funcionamento visual, decorrente de alterações das funções visuais, como na acuidade visual, no campo visual, na motilidade ocular, nas funções cerebrais e na percepção de luz e cor. Assim, do ponto de vista educacional, considera-se cego o aluno que necessita do Sistema Braille para aprender a ler e a escrever, bem como de outros recursos especiais. O aluno com baixa visão é aquele que apresenta visão útil para propósitos educacionais, contudo, necessita de recursos alternativos (MAZZOTTA, 1982).

De acordo com o Ministério da Educação, a definição educacional diz que são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Entre as crianças cegas, há as que não podem ver nada; outras têm apenas percepção de luz; algumas podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas. Ressalta-se que a mínima percepção de luz ou de vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência (BRASIL, 2006a).

No caso das crianças com baixa visão, o MEC as classifica como sendo aquelas que utilizam seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever. Essas crianças se diferenciam nas suas possibilidades visuais, embora necessitem aprender a utilizar a visão da melhor forma possível e podem também utilizar os outros sentidos ao mesmo tempo para a aprendizagem, aquisição de conceitos e construção do conhecimento (BRASIL, 2006a).

Um dado importante em relação à criança com deficiência visual consta que após os cinco anos de idade, a referida criança já terá desenvolvido praticamente todo seu potencial visual, podendo conservar imagens e memória visual. As crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo, terão suas necessidades de aprendizagem diferentes daquelas das demais crianças. Ainda, segundo o MEC, há crianças que podem apresentar dificuldades visuais, como (BRASIL, 2006a).

- a) Acuidade visual reduzida: a criança apresenta dificuldade para ver longe, precisa aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos, mesmo que utilize recursos ópticos;
- b) Campo visual restrito: uma criança que enxerga bem tem um campo visual de 180 graus na horizontal e vertical, o que possibilita interagir, localizar-se e orientar-se bem no ambiente. As crianças com baixa visão, podem possuir um campo de visual bastante restrito, levando-as a prejuízos na sua orientação e locomoção no espaço;
- c) Visão de cores e sensibilidade aos contrastes: há algumas alterações visuais nas quais as crianças são incapazes de distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom; outras crianças distinguem cores vibrantes, com bastante luminância (amarelo, laranja e etc). Há crianças que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco, amarelo/preto, roxo/verde);
- d) Adaptação à iluminação: algumas crianças com baixa visão podem apresentar sensibilidade exagerada à luz, ocasionando desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. Há, entretanto, crianças que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor.

Diante da deficiência visual, na perspectiva da teoria vygotskiana, não existem diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança com deficiência visual, já que as forças do desenvolvimento são dinâmicas e buscam, através da compensação, uma superação de um estado de insegurança e de inferioridade que a condição da criança impõe (SANTOS, 2008). Nesse ínterim, passa-se a refletir sobre as dificuldades de aprendizagem da criança com deficiência visual.

Layton e Lock (2001) explicam que quando ocorrem falhas no desempenho da criança é necessário que se investigue a origem desse má desempenho, considerando a possibilidade da ocorrência de um processo problemático interno como indicativo de uma dificuldade de aprendizagem. Isto ocorre em função de dificuldades escolares de crianças com deficiência visual poderem não ser atribuídas imediatamente a uma dificuldade de aprendizagem.

Para esses autores, as dificuldades de aprendizagem dessa criança são geralmente negligenciadas por diversos fatores: enquanto que a deficiência visual é diagnosticada precocemente, as dificuldades de aprendizagem se tornam aparentes somente nos níveis

elementares de ensino; ao confundir as dificuldades de aprendizagem com o baixo funcionamento visual; ao observar mais facilmente a incapacidade visual do que a dificuldade de aprendizagem; ao definir padrões de aprendizagem atípicos, podendo ser negligenciados com mais facilidade; ao aceitar mais prontamente a natureza fisiológica da deficiência visual, rotulando o caráter obscuro da dificuldade de aprendizagem como uma forma de atribuir aos níveis escolares mais baixos a explicação para uma falha escolar (LAYTON; LOCK, 2001).

A deficiência visual, conforme aponta Ferrel (1996) não afeta a capacidade de aprender, ou seja, o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual não é prejudicado em virtude da deficiência, mas sim como vai ocorrer esse processo ensino-aprendizagem. Isso sim pode afetar o desenvolvimento cognitivo, onde essa criança pode apresentar vários problemas nessa área, incluindo a categorização, noção de objeto permanente e a aprendizagem.

No que concerne às atividades de categorização, a criança com deficiência visual tem mais dificuldade do que a criança vidente, em razão dela não poder alcançar as semelhanças e diferenças dos objetos do ambiente, através do canal visual. Para a criança com deficiência visual saber que o objeto continua a existir, mesmo longe da percepção imediata, é bastante complexo, devido não dispor da visão para obter informação acerca do objeto, onde a percepção dessa criança somente será possível quando utilizar a audição ou o tato. Esses autores afirmam que as crianças com deficiência visual aprendem a construir suas representações mentais, por uma imagem ou ideia de algo que elas não tenham uma experiência sensorial completa (CUNHA; ENUMO, 2003).

Tomando-se por base os estudos, observações e experimentos pedagógicos frente à educação de crianças e jovens deficientes visuais, Lowenfeld (1973) estabelece cinco princípios norteadores da ação dos educadores atuantes na área da deficiência visual. Princípios esses que despertam e aprofundam a consciência dos educadores para a prática da educação inclusiva, que lhes pertence. Tais normas devem ser seguidas integralmente nas diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem desses educandos.

Os princípios são: individualização; concretização; ensino unificado; estímulo adicional e auto-atividade. No princípio da individualização, é importante considerar as diferenças individuais entre os educandos, principalmente, aqueles que estão inseridos na escola de ensino regular, tornando-se imprescindível adotar uma postura que não permita a padronização dos indivíduos, pois esses educandos diferem em alguns aspectos, de forma significativa, das crianças videntes, assim como diferem, também, entre si (LOWENFELD, 1973).

O princípio da concretização refere-se à aquisição do conhecimento por uma criança com deficiência visual. Segundo esse princípio para que uma criança com deficiência visual possa se desenvolver a contento, é fundamental que lhe seja dada a oportunidade de conhecer o concreto, ou seja, tocar em tudo que a rodeia, pois o toque constitui-se no seu instrumento primordial de aprendizagem. Por meio da observância desse princípio, no procedimento didático, a criança poderá aprender com maior facilidade e consciência noções básicas de tamanho, formas, texturas, espessura, altura, distância, profundidade, quantidade, peso, temperatura, resistência, comprimento, largura, etc. (LOWENFELD, 1973).

O princípio de ensino unificado estabelece que às crianças com deficiência visual, devem ser oferecidas orientações pautadas na ideia de unificação, globalização do conhecimento em sua concepção total. Esse princípio poderá propiciar à criança localizar-se numa situação real de vida, além de, auxiliá-la na aquisição de novos conhecimentos em que haja condições de observação em conjunto, estruturando internamente as experiências vivenciadas num torno organizado. Para facilitar as aquisições necessárias ao desenvolvimento da cognição, devem ser dadas aos alunos oportunidades de aprendizagem, aproveitando os chamados “sentidos remanescentes” (LOWENFELD, 1973).

Quanto ao estímulo adicional, esse princípio enfatiza a necessidade de se estimular a criança com a utilização de estímulos no seu processo ensino-aprendizagem. A auto-atividade consiste na autonomia de seu próprio desenvolvimento, oferecendo oportunidades dela vivenciar experiências, assumindo tarefas, agindo sob orientação do educador para que busque sua própria aprendizagem, ou seja, a criança como construtora do saber (LOWENFELD, 1973).

Assim, a aprendizagem da criança com deficiência visual pode ser desenvolvida, de acordo, também, com os estudos de Vygotski (1997), pelos processos compensatórios³⁷. Santos (2008) compreende, portanto, que a deficiência transforma-se em um aspecto positivo, permitindo abrir um amplo leque de possibilidades para estudos em diversas áreas (educação, psicologia, medicina, etc.), que atendem crianças com deficiência visual.

Para a educação da criança com deficiência visual é importante conhecer como ela se desenvolve, ou seja, não é importante a limitação, a carência, o déficit, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à

³⁷ Esse termo surgiu no meio científico através do princípio orgânico da imunidade para doenças transmissíveis. Segundo esse princípio, uma vez que a criança é infectada por uma doença e recupera-se, a mesma estará imune, por muitos anos, contra essa doença, mais protegida inclusive que outras crianças saudáveis que ainda não a adquiriram (VYGOTSKI, 1997). A esse processo orgânico que transforma a doença em saúde denominamos de supercompensação (FALKENBACH, 2003).

dificuldade que deriva dessa limitação, pois, tão importante quanto saber que deficiência a pessoa possui é saber qual o grau dessa deficiência. É importante saber não apenas que limitações que a criança apresenta, mas também que lugar ocupa a insuficiência no sistema da personalidade (SANTOS, 2008).

A concepção do problema da deficiência pode ser compreendida por duas vias. A primeira considera que o único fundamento dos processos compensatórios é a reação subjetiva da personalidade da criança em relação a que se cria em consequência da deficiência. Nesse sentido, a teoria de Vygotski (1997) pressupõe que a única fonte que origina os processos compensatórios do desenvolvimento é a verdadeira conscientização da própria criança sobre sua limitação.

A segunda está vinculada ao fato de que os fenômenos de compensação no campo da consciência têm sido estudados mais tarde que em outros campos. Portanto, a tarefa consiste em responder como surgem os processos compensatórios quando não estão relacionados com a consciência, onde o déficit da função não pode suscitar o sentimento de inferioridade nem de limitação (VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997) afirmava que a principal demonstração concreta a que se destinam os processos compensatórios e os processos de desenvolvimento em seu conjunto não depende somente do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social em que está inserida a pessoa com deficiência. O meio é que direciona o desenvolvimento dos processos compensatórios para a criança com deficiência visual, seja de modo positivo, como também de modo negativo.

Em suma, segundo os estudos de Vygotski (1997), não se pode negar que a deficiência visual cria dificuldades para a participação em muitas atividades da vida social, mas mantém a principal fonte de conteúdos de desenvolvimento, que é a linguagem. Nessa via, a linguagem adquire papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois, pensamento e linguagem são processos interdependentes. A linguagem possibilita o aparecimento das imagens mentais, o uso da memória e o planejamento da ação (VYGOTSKI, 1997).

Santos (2008) fez reflexões acerca da aprendizagem da criança com deficiência visual, enfatizando que esta aprendizagem deve ser sistematizada e estruturada, de forma que essa criança aprenda a informação completa sobre o conceito a ser apreendido.

Complementando esse pensamento, Hall (1981 apud SANTOS, 2008) afirma que um dos componentes cognitivos, que pode ser observado diferente na criança com deficiência visual, consiste na construção de imagens mentais. E, esse desenvolvimento das

representações mentais deve ser estimulado, pois são partes constitutivas do desenvolvimento dos processos cognitivos (HALL, 1981 apud SANTOS, 2008).

Assim, entende-se que a educação de uma criança com deficiência visual pode ser organizada como a educação de qualquer outra criança. Entretanto, é necessário que o direito à educação seja, de fato, garantido, onde o processo de aprendizagem seja permanente. Faz-se necessária, também, a participação da família no processo de inclusão escolar, pois configurá-se num incentivo para a criança com deficiência visual, pois é altamente estimulante ao desenvolvimento cognitivo, social e educacional dela (RODRIGUES, 2010).

3.3.1.3 A importância do oftalmologista e da avaliação funcional da visão

Siaulys (2009) diz que entre todos os sentidos, a visão é o mais importante para a interação, assimilação e aprendizagem, sendo que 80% das informações que se recebe vêm por meio da visão. Quando este canal de informação, fundamental para se fazer contato com o meio, estiver ausente ou prejudicado, a criança precisará de ajuda para assimilar e organizar as informações captadas pelos outros sentidos, utilizando-se de outros recursos. Há a necessidade de organizar e planejar o ambiente, com estratégias específicas para o uso de outros sentidos na aprendizagem, bem como participar e agir para conhecer o mundo, tendo autonomia e independência para se deslocar e realizar suas atividades cotidianas, adaptadas às suas necessidades.

A atuação do oftalmologista na área da baixa visão deve ser uma ação conjunta composta por profissionais de diferentes áreas, objetivando à inclusão social do indivíduo com deficiência visual (HADDAD; SAMPAIO, 2009)). Conforme assinala Fonda (1965 apud HADDAD; SAMPAIO, 2009), a prática do oftalmologista na área da baixa visão constitui uma simples extensão de sua rotina, que é dificultada, muitas vezes, por falta de conhecimentos e presença de informações equivocadas. Para Haddad e Sampaio (2009, p. 1):

O oftalmologista é o a gente catalisador do processo de reabilitação visual. A atenção oftalmológica à baixa visão permite à família, tratamentos pertinentes, adaptação de auxílios para baixa visão até a referência a profissionais de outras áreas para subsídio no trabalho de habilitação ou reabilitação visual. A partir do conhecimento da causa da deficiência visual, das características da função visual, dos aspectos da funcionalidade do indivíduo e de suas necessidades, as ações para a sua reabilitação tornam-se eficientes.

Segundo Haddad e Sampaio (2009), o reconhecimento das necessidades específicas da pessoa com deficiência visual grave, ocorreu nos últimos 30 anos nos países

desenvolvidos. Praticava-se, previamente, a “economia da visão”, o uso do sistema Braille e materiais táteis para o aprendizado de alunos que ainda apresentavam resíduo visual.

Na década de 60 Barraga (apud HADDAD; SAMPAIO, 2009) apontou que muitas crianças classificadas como legalmente cegas poderiam reconhecer visualmente estímulos presentes no seu ambiente, organizar essas informações e aprender por meio da visão. Os postulados desse autor contribuíram para o desenvolvimento nas áreas médica e tecnológica da atenção à baixa visão, em especial aos avanços na área de recursos para baixa visão.

Dentre os objetivos da atenção à baixa visão têm-se: minimizar as restrições na participação em atividades; realizar a avaliação da função visual, por meio de testes compatíveis com o desenvolvimento do indivíduo e com aspectos culturais; avaliar o impacto da deficiência visual nas atividades diárias do indivíduo; disponibilizar auxílios ópticos de alta qualidade e custo acessível e que atendam às necessidades diferenciadas dessa população; e assegurar que toda pessoa, a criança em particular, com baixa visão seja encaminhada a serviços especializados e receba orientação e atendimento adequados para a sua condição, em um programa integrado entre as diversas áreas de atenção à reabilitação visual (HADDAD; SAMPAIO, 2009).

Haddad e Sampaio (2009) recomendam que a implantação de serviços de baixa visão deve ser coordenada com a educação pública extensa e atividades de sensibilização, para seu maior alcance, visibilidade e aceitação. Ainda, de acordo com esses autores, o oftalmologista deve apresentar atuação bem mais abrangente do que diagnosticar e tratar doenças ou proteger a saúde ocular do paciente. Destacam a necessidade de liderança e participação do oftalmologista em programas e em grupos interessados no controle e na erradicação de afecções oculares, bem como a prevenção da perda visual. Essas ações visam à preservação e/ou melhora da visão, contribuindo para o alcance de melhor qualidade de vida, baseando-se na necessidade de identificar tratar pessoas, ainda em tempo de manter a própria independência (NIZEBIC; RESNIKOFF apud HADDAD; SAMPAIO, 2009).

A avaliação oftalmológica na área da baixa visão tem por metas: diagnóstico e tratamento; reconhecimento das características visuais funcionais; reconhecimento da funcionalidade do indivíduo; reconhecimento de aspectos ambientais e sociais; reconhecimento de expectativas e necessidades do indivíduo; prescrição da correção óptica de sua ametropia e de auxílios ópticos, não ópticos e eletrônicos para baixa visão quando necessários; orientação quanto aos aspectos legais da deficiência visual; orientação a profissionais envolvidos na reabilitação visual do indivíduo com baixa visão; e

encaminhamento a serviços especializados ou complementares para atendimento das necessidades específicas do indivíduo (SAMPAIO; HADDAD, 2010). Nesse sentido,

Uma vez detectado o problema de limitação visual, o escolar com baixa visão necessita de atendimento oftalmológico para avaliação de suas funções visuais e prescrição de recursos ópticos; do emprego de auxílios não ópticos para adaptação do ambiente e de materiais; de apoio de serviços especializados que busquem sua inclusão; das ações do professor do ensino regular para efetivação e concretização das medidas necessárias para melhora de sua resolução visual e desempenho; da educação da comunidade escolar, de sua família e da sociedade quanto ao seu quadro de baixa visão (HADDAD, 2006, p. 18).

Essas metas poderão contribuir, significativamente, no alcance dos objetivos propostos pela educação formal dos alunos com limitação visual e, conseqüentemente, no seu processo de inclusão e escolarização, principalmente, quanto à independência pessoal, ou seja, na sua autonomia dentro e fora da escola, como a qualificação para o trabalho e exercício da cidadania. Para que isto ocorra, o professor deverá planejar e desenvolver seu trabalho de tal forma que consiga efetivamente realizar todas as tarefas exigidas pela deficiência, prestando serviços diretos e indiretos (LORA, 2000).

De acordo com Lora (2000), os serviços diretos são os procedimentos exercidos diretamente com o educando, quando está ensinando, orientando ou desenvolvendo habilidades; os indiretos, quando prepara materiais ou procura criar condições para favorecerem o desenvolvimento ou atuação do mesmo em diferentes situações que poderá enfrentar, quer seja na escola, na família ou na sociedade.

Para alcançar os objetivos apresentados, a avaliação oftalmológica é composta por anamnese, exame oftalmológico (exame externo, reflexos pupilares, motilidade extrínseca, refratometria, biomicroscopia, tonometria, fundoscopia), avaliação de funções visuais (acuidade visual, sensibilidade ao contraste, deslumbramento, visão de cores, campo visual), adaptação de auxílios ópticos para baixa visão (indicação, orientações para uso funcional do auxílio e prescrição), indicação de auxílios eletrônicos (videoampliação) e de informática, orientações de auxílios não-ópticos (SAMPAIO; HADDAD, 2010).

É importante ressaltar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por muitas crianças na escola podem estar atribuídas à ausência de diagnóstico da deficiência visual, dificultando o seu processo de aprendizagem, sendo, portanto, necessário que a escola assuma uma função preliminar, aplicando testes de triagem ocular de pré-escolares para verificação da acuidade visual, encaminhando a criança, com urgência, ao médico oftalmologista, quando necessário. Além desse aspecto, ressalta-se a necessidade de proporcionar orientação quanto à higiene e à prevenção dos problemas oculares; buscando, junto aos pais e/ou à comunidade, recursos para o melhor atendimento da criança (BRASIL, 2006b). Assim, antes mesmo da

importância do oftalmologista e da avaliação funcional da visão está à função da escola em detectar, previamente, a causa da dificuldade desse aluno.

Após ter sido diagnosticada a deficiência visual desse aluno pelo oftalmologista, faz-se necessário desenvolver os outros sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar e propriocepção). No ambiente da escola, o professor pode aproveitar vários momentos e situações para que o aluno identifique sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e diferencie os mais variados materiais (BRASIL, 2006a).

Segundo Barraga (1985 apud BRASIL, 2006a), a capacidade de funcionamento e o desenvolvimento da eficiência visual dependem, fundamentalmente, da experiência visual. A oportunidade de focar, de olhar e de interpretar imagens visuais é mecanismo ativador das funções cerebrais. Torres e Corn (1998) mencionam que algumas crianças poderão precisar apenas de alguns materiais adaptados como forma de facilitar seus processos de ensino e aprendizagem, enquanto outras necessitarão de uma combinação de vários dispositivos. Esses recursos geralmente são classificados, como: ópticos, não-ópticos e eletrônicos.

Os recursos ópticos são dispositivos prescritos por um especialista (oftalmologista), compostos de uma ou mais lentes para aumentar ou ajustar a imagem visual (TORRES; CORN, 1998). De acordo com Sampaio e Haddad (2010, p. 46), os auxílios ópticos são aqueles que “utilizam uma lente ou um sistema óptico posicionado entre o observador e o objeto a ser observado [...] proporcionam filtração seletiva do espectro visível da luz, ampliação, condensação ou reposicionamento da imagem projetada na retina”. Tem a função de corrigir as ametropias, melhorando a focalização por ampliação, proporcionando mais nitidez de imagem pela correção da refração (BRASIL, 2006a). Assim, ressalta-se que:

[...] com adaptação de recursos ópticos adequados, a ampliação da imagem retiniana permite a conexão celular e a formação de imagens nítidas e detalhadas que possibilitam o desenvolvimento da eficiência visual para atividades de perto, como leitura, escrita, visualização da tela do computador, TV e a decodificação de estímulos visuais a longa distância (BRASIL, 2006a, p. 51).

Os recursos ópticos especiais, geralmente caracterizados por lentes de grande projeção para correção da visão, são classificados em dois tipos: auxílio para perto e auxílio para longe. O primeiro compreende óculos bifocais ou monofocais, sistemas telemicroscópicos, lupas manuais e de apoio. O segundo compreende as telulupas, que podem ser manuais ou acopladas a óculos monoculares ou binoculares (BRASIL, 2006a).

Torres e Corn (1998) classificam os recursos ópticos em três aspectos:

- a) Óculos com prescrições especiais, divididos em: óculos bifocais, prismas, lentes de contato ou outras combinações de lentes, que podem ser prescritos

- para uma criança com limitações visuais, a serem usados à toda hora ou durante atividades específicas; e, lentes ligeiramente tingidas ou escuras, que podem ser usadas pela criança sensível à luz, em lugares fechados e ao ar livre;
- b) Lentes de aumento ou lentes de amplificação: usadas para aumentar o tamanho da imagem, melhorando o funcionamento visual de crianças com quase todos os distúrbios visuais, podendo esses ampliadores serem usados para tarefas como leitura, escrita e estudo de arte;
 - c) Telessistemas pequenos (mini-telescópios): seguros na mão ou em armações de óculos, usados por crianças para ver objetos distantes, como quadros negros e demonstrações de sala de aula, ou para identificar ônibus, sinais de rua, e assim por diante. Quando uma criança estiver usando um telescópio para ler o quadro negro, ela pode sentar-se na coluna central de carteiras, na distância que lhe for mais adequada.

Quanto aos recursos não-ópticos, são dispositivos “que não envolvem lentes, podem ou não ser especificamente projetados para crianças deficientes da visão e não têm que ser prescritos por um especialista” (TORRES; CORN, 1998, p. 7). Os auxílios não-ópticos, também, denominados de baixa tecnologia assistiva, são os funcionais adaptativos “que modificam as características ambientais e o material a ser observado por meios não ópticos” (SAMPAIO; HADDAD, 2010, p. 46).

Dentre os recursos não-ópticos, apresentam-se: os dispositivos para favorecer o funcionamento visual; os dispositivos para aumentar a função tátil; e, os recursos de auxílio auditivo. O primeiro consiste em mesa adaptada, canetas tipo pincel atômico, acetato, luminárias, livros com tipos ampliados, papel com pautas em negrito, marcadores de página e janelas de leitura, viseiras de sol e outras projeções, instrumentos de medida (TORRES; CORN, 1998).

Os dispositivos para aumentar a função tátil, compreendem: braille; braillewriter, reglete e punção; tábua de escrita em alto-relevo; caixa de cubarítmico; ábaco (sorobã). Os recursos de auxílio auditivo podem ser gravadores; livro falado e outros livros gravados; e, equipamento audível de ginásio (bolas com guizo, localizadores de gol sonoros e outros equipamentos de ginásio adaptados). Esses recursos podem ser obtidos, consultando o professor de recursos ou o professor itinerante (TORRES; CORN, 1998).

Os recursos eletrônicos, também, chamados de alta tecnologia assistiva, são aqueles que integram sistemas ópticos para ampliação da imagem em vídeos e recursos da informática especializados (SAMPAIO; HADDAD, 2010). Torres e Corn (1998) ressaltam

que são recursos demasiadamente caros, o que torna o acesso difícil, principalmente para crianças, que provêm de famílias de baixo poder aquisitivo. Dentre esses recursos citam-se calculadoras que falam, circuito-fechado de televisão com sistema de ampliação, computadores com sintetizadores de voz, impressão aumentada gerada por hardware, impressoras braille e impressão aumentada gerada por software.

Os recursos de informática disponíveis para pessoas com baixa visão, funcionam através de interfaces visuais, sonoras, táteis ou uma combinação delas. A finalidade dos recursos de informática consiste em transformar a informação exibida na tela do aparelho ou equipamento informático ou, ainda, a de qualquer material impresso para conseguir um ou mais resultados, tais como: ampliar e modificar visualmente a imagem original; vocalizar a informação mediante voz sintetizada; e, criar uma representação tátil da informação, através do Braille ou de outras adaptações ópticas. Observa-se que “nenhum avanço tecnológico tem tido maior impacto sobre a qualidade de vida das pessoas com deficiência visual, sob todos os aspectos, do que a tecnologia da informática” (MARTIMER, 2009, p. 129).

Contudo, é importante refletir a quem esses avanços tecnológicos têm favorecido, pois, infelizmente, ainda, as pessoas com deficiência visual sem poder aquisitivo favorável, ou seja, as camadas populares em situações econômicas inferiores não dispõem dessas tecnologias e, quando dispõem não sabem utilizá-las devidamente, por falta de conhecimento, de orientação, de profissionais, etc. Isto só vem confirmar que o pertencimento de classe social é o principal fator que influencia na educação de pessoas com deficiência visual (CAIADO, 2003; SANTIAGO, 2011).

3.3.1.4 O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

A proposição dessa política deve centrar seu foco de discussão na função social da escola. É no Projeto Político Pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu

compromisso com a educação de qualidade para todos os seus alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Para Souza (2011, p. 282):

É no Projeto Político Pedagógico, democrática e autonomamente construído, que se encontra a síntese do que é a escola, de quais são suas concepções, seus valores, seus objetivos e metas, bem como suas estratégias de ação para se alcançar, pela via do trabalho coletivo, patamares mais elevados de qualidade do ensino, promovendo a todos os sujeitos envolvidos um nível de compreensão de prática pedagógica essencial e politicamente formativa.

Para entender melhor a amplitude e o grau de complexidade existente na ação do Projeto Político Pedagógico, basta refletir um pouco sobre as diversas dimensões implicadas e caracterizadas nos processos escolares. Portanto, devem-se considerar as condições objetivas, nas quais o trabalho escolar é desenvolvido, ou seja, é preciso pensar em qual estrutura físico-material, sócio-cultural, didático-pedagógica e curricular onde o trabalho escolar tem sido realizado ou está situado, para que se entenda melhor os resultados alcançados pela escola nas avaliações institucionais de iniciativa governamental, discutindo com a comunidade e com as esferas de governo as iniciativas e ações necessárias à superação ou à elevação da escola a patamares mais elevados de qualidade do ensino e da aprendizagem (SOUZA, 2011).

Como parte dessas condições objetivas é preciso considerar, também, o perfil de formação acadêmica dos docentes, servidores técnico-administrativos e de apoio ao trabalho escolar, tendo-se como referência as definições e exigências da própria LDBEN quanto ao perfil de formação necessário para os profissionais em cada etapa e modalidade de ensino. Da mesma forma, a existência ou não, de processos de formação continuada, que atendam às demandas e necessidades da escola, pode ser um fator decisivo na obtenção de maior qualidade no trabalho realizado (SOUZA, 2011).

Dessa forma, não é o aluno que deve se moldar ou se adaptar à escola, “mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo”. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral (BRASIL, 2007e).

Para viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* recomenda que a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). No que concerne à organização nas classes comuns, de acordo com esse documento, faz-se necessário prevê, dentre outros:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:

- na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais

e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

- em salas de recursos, nas quais o professor de educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

Nesse ínterim, Caiado (2003), em pesquisa sobre o deficiente visual na escola, afirmou que os serviços educacionais especializados de apoio da educação especial ao ensino regular são condições necessárias à escolarização de alunos com deficiência visual. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação pontua que os serviços de apoio pedagógico especializado, que ocorrem no espaço escolar, envolvem professores com diferentes funções, tais como:

Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não existe esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais semelhantes, em horário diferente daquele que frequentam a classe comum.

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001c, p. 50, grifo do autor).

Os estudos de Kirk e Gaullagher (1987, p. 56-57) defendiam que a sala de recursos deveria ser um ambiente o mais próximo do normal, de maneira que possibilitasse ao aluno o domínio de conteúdos e habilidades. Assim, “a sala de recursos seria geralmente uma sala de aula pequena para a qual se indica um professor especial e para qual as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial”. Nessa direção, Silva (2006, p. 4 e 5) diz que a organização pedagógica das salas de recursos tem por função, primeiramente:

Dissipar as dificuldades impeditivas da aprendizagem pelas quais os alunos são encaminhados, independentemente da natureza delas. [...] Em outras palavras, ela não deve responder as exigências que acompanham e justificam um processo de ensino do qual ela devia ser a problematizadora.

Assim, a sala de recursos não deve ser concebida como um espaço diferenciado do ensino regular, mas deve atuar como importante aliada ao ensino regular, pois, sem ela, o ensino regular estaria repleto de falhas, haja vista o despreparo da escola e dos professores que atuam na educação inclusiva (COSTA, 2009).

Fonseca e Vargas (2007), em pesquisa-ação, constataram que os serviços de itinerância foram ampliados, competindo-lhes identificar, constatar, diagnosticar e propor alternativas de soluções para possíveis necessidades, dificuldades e/ou problemas detectados no contexto da escola, em relação ao processo de ensino dos professores das escolas e ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Com esses serviços será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos.

Neste sentido, explicitam-se alguns dos principais aspectos, características e peculiaridades em relação aos alunos com deficiência visual, abordando as adaptações/adequações de acesso ao currículo para os alunos com deficiência visual e as complementações curriculares, que propiciam o desenvolvimento do currículo regular com modificações nos espaços físicos e materiais, no tempo, nos procedimentos didáticos e na forma de organização das práticas educacionais.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 13), com o “objetivo de apontar caminhos, referências e pistas aos educadores tendo em vista a inclusão escolar desse alunado”, alguns recursos são primordiais para o aluno com deficiência visual no seu processo de escolarização, de construção do conhecimento e de mundo, dentro do contexto de uma educação inclusiva, democrática, aberta à diversidade e às diferenças. Com base na igualdade de oportunidades, o sistema educacional inclusivo deve dispor de apoio e adaptações razoáveis necessários, para que sejam alcançados o pleno desenvolvimento do potencial humano, da personalidade e a participação efetiva em uma sociedade livre (OKA; NASSIF, 2010).

Segundo Brasil (2006a), entende-se por adequações curriculares, o conjunto de ajustes que favoreça o acesso de todos os alunos, inclusive do aluno com cegueira à proposta curricular do ensino regular, podendo ser constituídas de grandes e pequenos ajustes, nos objetivos educacionais, no conteúdo programático, nos procedimentos e estratégias de ensino adaptadas ao processo de avaliação e na temporalidade.

Assim, as adaptações/adequações curriculares visam atender à diversidade dos alunos, com diferentes modos de aprender, levando a repensar as relações estabelecidas, a organização didática, os procedimentos e materiais utilizados, os espaços disponibilizados, entre outros. Não se busca, portanto, um currículo paralelo, diferente, mas sim um currículo aberto e flexível que atenda a todas as demandas do contexto escolar (OKA; NASSIF, 2010).

É preferível que as crianças, desde muito cedo, tenham acesso a recursos diversos que possam ser encontrados prontos ou confeccionados. Muitos englobam materiais de baixo custo, como é o caso dos recursos materiais para acesso ao currículo, particularmente, os recursos didáticos, jogos e brinquedos específicos e/ou adaptados (OKA; NASSIF, 2010).

De acordo com Cerqueira e Ferreira (2000), recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, de forma que se constitua num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. Conforme esses autores os recursos didáticos podem ser classificados em: naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais.

Na educação de deficientes visuais, os recursos didáticos podem ser obtidos por: seleção, adaptação ou confecção. Os recursos didáticos obtidos pela forma de seleção são aqueles que os alunos de baixa visão utilizam e que podem ser aproveitados pelos alunos com deficiência visual, como os sólidos geométricos, alguns jogos e outros. Os recursos didáticos obtidos por adaptação são aqueles que, mediante certas adaptações, podem ser utilizados para o ensino de alunos cegos e de visão subnormal, como, por exemplo, os instrumentos de medição, como: metro, balança, mapas de encaixe, entre outros. Já os recursos didáticos por confecção são aqueles elaborados de materiais simples, inclusive com a participação do próprio aluno. (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

Quanto ao uso, segundo Cerqueira e Ferreira (2000), os recursos devem ser: fartos para atender a vários alunos simultaneamente; variados para despertar sempre o interesse da criança, possibilitando diversidade de experiências; e, significativos para atender aspectos da percepção tátil (significativo para o tato) e/ou da percepção visual, no caso de alunos de baixa visão.

Para Bruno e Mota (2001) utilizar recursos didáticos que possam ser percebidos por todos os sentidos do corpo e promover a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano são procedimentos imprescindíveis para uma educação mais abrangente, que contemple as diversidades entre os educandos. Apontam-se, nesse viés, alguns exemplos de recursos didáticos específicos e/ou adaptados, segundo Oka e Nassif (2010):

- a) Máquina Braille, reglete e punção, guia de assinatura, soroban adaptado, bengala longa;
- b) Livros em Braille e com ilustrações em relevo, livros com objetos tridimensionais, globo terrestre com relevo, representações gráficas

bidimensionais em relevo (mapas, ilustrações, esquemas, gráficos etc.), maquetes adaptadas, multiplano (para ensino da Matemática);

- c) Audiolivro e livro falado;
- d) Pranchas para desenho e perfuração; carretilhas diversas, instrumentos adaptados para desenho geométrico (esquadros, transferidor, régua e compasso);
- e) Materiais introdutórios do Braille (celas braille feitas com sucata, alphabraille feito de E.V.A.).

É importante enfatizar que o emprego de desenhos, gráficos, cores nos livros modernos, vem dificultando de forma crescente sua transcrição para o Sistema Braille. Este fato praticamente obriga a adotar uma das seguintes soluções: adaptação do livro para transcrição em Braille e elaboração de livros especiais para cegos (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2008).

Entretanto, a primeira solução pode acarretar perda de fidelidade quanto ao original, sendo necessário que tais adaptações sejam realizadas por pessoas especializadas na educação de deficientes visuais. Por isso, é importante que os professores de salas de recursos ou de ensino itinerante, que prestem atendimentos aos deficientes visuais, trabalhem de forma conjunta com os professores de ensino regular. Esta ação conjunta deve permear as relações educacionais e a prática pedagógica para viabilizar a educação inclusiva nas escolas públicas.

Para a introdução do Sistema Braille³⁸, muitos materiais podem ser adaptados adequadamente, de maneira que possa familiarizar a estrutura básica dos pontos, tornando a atividade mais interessante e, conseqüentemente, levando a uma motivação para a alfabetização. O Braille “é um sistema de leitura e escrita em relevo que possibilita a comunicação, o acesso à informação e ao conhecimento à pessoa cega”. O Sistema Braille é considerado “o recurso fundamental para a comunicação escrita da pessoa com cegueira em seu processo de escolarização” (OKA; NASSIF, 2010, p. 393 e 395).

É importante destacar que a aprendizagem da leitura Braille é lenta, e requer alto grau de disciplina e concentração. Enquanto a criança vidente pode perceber com o sentido visual a figura da letra ou da palavra, a criança cega tem que analisar com seus dedos. Estes não podem captar de uma só vez uma palavra, porque a superfície de contato da polpa dos dedos é muito pequena (OKA; NASSIF, 2010).

³⁸ Para compreender esse sistema, seu contexto histórico e sua utilização, Cf. Brasil (2006a).

Oliveira, Biz e Freire (2002), buscando proporcionar aos professores de escolas de ensino regular orientações e assessorias sobre a confecção e utilização de recursos didáticos adaptados ao ensino de alunos com cegueira e baixa visão, enfatizaram a importância do desenvolvimento da percepção tátil, e da percepção visual na construção dos recursos adaptados ao ensino desses alunos.

Demonstraram, também, “a extrema necessidade de união que deve permear as relações educacionais e a prática pedagógica numa escola que se pretende inclusiva”, bem como verificaram, “com base nos depoimentos das professoras especializadas e regulares, que o processo de inclusão de alunos com deficiência visual requer criatividade, conhecimento e trabalho de equipe dos educadores” (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2002, p. 453).

Além dos recursos didáticos necessários para a escolarização de alunos com deficiência visual existem as complementações curriculares, que são imprescindíveis para o processo de inclusão desses alunos no ensino regular.

Segundo Brasil (2006a) os alunos com deficiência visual não precisam de um currículo diferente dos demais, mas sim de adaptações e complementações curriculares. Portanto, os programas de AVDs, OM, Sistema Braille, Soroban e Escrita Cursiva são respostas às necessidades educacionais especiais do aluno com cegueira e baixa visão.

O programa de AVDs se refere “a um conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, a autonomia e a convivência social do educando com deficiência visual”. Os objetivos desse programa consistiam em: proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade (BRASIL, 2006a, p. 86).

Lora (1997) diz que pouco adiantará às pessoas com deficiência visual adquirirem inúmeros conhecimentos teóricos ou habilidades se não souberem desempenhar adequadamente as atividades comuns exigidas para a participação em qualquer grupo social. Essas atividades são situações ricas para o desenvolvimento cognitivo, segundo Bruno (1993), sendo, pois, um momento em que as pessoas com deficiência visual realizam atividades práticas, como a preparação de um suco, por exemplo. Nesse momento prático, as pessoas com deficiência visual recebem informações táteis, auditivas, gustativas que ajudam na formulação de hipóteses, a significar objetos e situações, a construir conceitos acerca do mundo que as rodeiam (GALVÃO, 2004).

É recomendado que o programa de ensino das atividades da vida diária seja desenvolvido de forma sistemática, que congregue atividades com grau de complexidade progressiva, permitindo ao indivíduo ter contato com as técnicas e/ou procedimentos para a aquisição das práticas, bem como fazer o questionamento delas, tendo oportunidade de compartilhar experiências, criar, planejar e experimentar (BRASIL, 2006a). Conforme esse documento:

A iniciação nas AVD's começa, sem dúvida, no lar, devendo ser a escola um local de complementação de seu ensino e prática. O professor, além de suas funções específicas, terá de orientar a família em certos aspectos, principalmente pelo fato de que a maioria desconhece as possibilidades de seus filhos e nem sabe também a forma correta de auxiliá-los. Não basta dar à criança a orientação verbal adequada para a realização de determinada tarefa; ela necessita de ajuda para a execução e a repetição da experiência em conjunto, com supervisão, para que possa executar a atividade com segurança e desembaraço (BRASIL, 2006a, p. 89).

As orientações do programa de atividades da vida diária enfatizam que se essas atividades forem realizadas de acordo com o desenvolvimento físico e mental da criança, ter-se-á, futuramente, um adulto auto-suficiente e adaptado à realidade da vida. Lembrando que, “para o desenvolvimento das AVDs, podem ser utilizados materiais comuns, sendo necessário, no entanto, maior tempo de execução, concretização e objetividade no ensino, do que o requerido para uma pessoa vidente” (BRASIL, 2006a, p. 89).

O segundo programa de ensino, “*Orientação e Mobilidade*”, por ser muito complexo, deve seguir certas etapas para seu desenvolvimento e auxiliar o educando na aquisição da capacidade de se orientar e se locomover independentemente, tendo como objetivo geral proporcionar à pessoa cega ou com baixa visão independência, autonomia na locomoção, e autoconfiança, como elementos favorecedores de sua integração social (BRASIL, 2006a)

Define-se o termo “orientação” como a habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através de sentidos remanescentes. Ressalta-se que a orientação do deficiente visual é alcançada pela utilização da audição, do aparelho vestibular, do tato, da consciência cinestésica e da visão residual, nos casos de pessoas com baixa visão (BRASIL, 2006a).

O termo “mobilidade” se refere à capacidade do indivíduo de se mover, reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. A mobilidade do deficiente visual é alcançada por meio de um processo de ensino e aprendizagem, bem como de um método sistematizado, que envolve a utilização de recursos mecânicos, ópticos, eletrônicos, animal (cão-guia), em vivências contextualizadas, favorecendo o

desenvolvimento das habilidades e de capacidades perceptivo-motoras do indivíduo (BRASIL, 2006a).

O terceiro programa de ensino refere-se à “*Escrita Cursiva*”, sendo conceituado como o “método utilizado pela pessoa cega para escrever seu nome de próprio punho (assinatura). O manuscrito é um recurso importante para a pessoa cega e serve para promover sua comunicação social, autonomia e independência”. A escrita cursiva tem ainda como objetivos específicos: adquirir habilidades psicomotoras, permitindo que o aluno perceba e capte a configuração das letras; oferecer condições de tirar os documentos com sua assinatura, evitando o uso da impressão digital para os alunos cegos alfabetizados e, proporcionar autonomia e privacidade nas comunicações pessoais (BRASIL, 2006a, p. 116).

Em relação ao quarto programa de ensino “*Sorobã*” ou ábaco, como é conhecido, de procedência japonesa, tratando-se de um instrumento matemático, que se compõe de duas partes, separadas por uma régua horizontal, chamada particularmente de “régua de numeração”. Na sua parte inferior apresenta 4 contas em cada eixo. A régua apresenta, de 3 em 3 eixos, um ponto em relevo, destinado, principalmente, a separar as classes dos números. Seu emprego na aprendizagem da Matemática faz parte do currículo do Ensino Fundamental para deficiente da visão, sendo adotado pelo sistema educacional em todo território nacional (BRASIL, 2006a).

Para o aprendizado do uso desse instrumento propõem-se aulas teóricas associadas às aulas práticas, com duração e periodicidade a ser definida pelo professor especializado, junto a seu aluno, sendo que a avaliação será sistemática e assistemática, mediante exercícios de aprendizagem e fixação durante todo o programa (BRASIL, 2006a). O sorobã auxilia o aluno com deficiência visual a realizar cálculos matemáticos, mas esse instrumento nem sempre tem sido utilizado frequentemente pelos deficientes visuais. Nesse direcionamento, como aponta Paim (2002, p. 79):

Embora o sorobã possibilite ao aluno com cegueira realizar cálculos matemáticos com precisão e rapidez, observou-se que o aluno não utiliza esse recurso para acompanhar as aulas de matemática e fica tentando realizar o cálculo mentalmente, não obtendo êxito quando os cálculos são mais extensos, tipos expressões numéricas.

Enfatiza-se, assim, que o não-uso desse instrumento pode trazer inúmeras dificuldades no aprendizado desses alunos no ensino regular, em todas as disciplinas que exigem cálculos, como matemática, física, química. Nesse sentido, é necessário resgatar o uso desse instrumento como um recurso didático de complementação e acesso ao currículo. Morais (2008), em estudo sobre o sorobã e o aluno com deficiência visual, pode perceber que a maior dificuldade não consiste no manuseio desse instrumento e sim no uso que se faz dele.

Além dos programas de ensino para ajudar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, as tecnologias assistivas são também respostas às necessidades educacionais especiais desses alunos. Galvão Filho (2005) vem destacar que a tecnologia assistiva é toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou aquela com dificuldades.

Existem outros recursos de acessibilidade, além dos citados anteriormente, que podem auxiliar as pessoas com deficiência visual no seu processo de inclusão no ensino regular, contribuindo para maior autonomia e independência. No entanto, o custo elevado da maioria desses equipamentos impede que todas as pessoas com deficiência visual possam se beneficiar. Galvão Filho (2005, p. 124), nesse caso, destaca que “o fator de exclusão não é a tecnologia em si mesma, mas a dificuldade de acesso a ela, para uma parcela elevada da população”.

Assim, compartilha-se do pensamento de Caiado (2003, p. 109) quando diz que, se o projeto de inclusão estiver vinculado à discussão sobre um projeto político, que questione o modelo econômico excludente, pensar a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, é pensar, também, a construção de uma nova sociedade. Essa não é uma questão simples e pequena de se resolver. Porém, se os atores das práticas sociais efetivas pensarem seus papéis, a partir dessa sociedade, talvez se possam “aprender como se engendram, em diferentes níveis, relações sociais solidárias, cujo valor supremo é o homem e não o mercado”.

3.3.1.5 A importância da articulação entre professores do atendimento educacional especializado e professores do ensino regular

Levy e Facion (2008) relembrem o período em que a profissão de docente era considerada um sacerdócio e o fato de ser professor significava possuir uma identidade carregada de orgulho profissional, gozando de total prestígio na sociedade. Porém, com as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas, tudo mudou, alterando significativamente o sistema educativo e o perfil do professor.

Para esses autores, o professor é diariamente desafiado a corresponder às novas expectativas projetadas sobre ele, apesar da carência de recursos materiais, das limitações das renovações pedagógicas e da escassez de material didático, que são componentes gerados pela

crise econômica e pelos cortes orçamentários. Quanto aos professores, que atuam com alunos com deficiência, os problemas se intensificam (LEVY; FACION, 2008).

A aproximação do ensino regular ao especial é historicamente complexa, necessitando ser constantemente investigada, a fim de responder às expectativas da inclusão escolar. Nesse contexto, o professor vem extrapolando progressivamente o seu caráter de mediador do processo de conhecimento do aluno, ampliando a sua missão para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade (LEVY; FACION, 2008).

Nesse sentido, acredita-se ser de extrema relevância preparar o professor para os novos desafios da educação. Isso implica em formação do professor, que na visão de Castro e Facion (2008, p. 166), refere-se à formação docente “entendida como um processo que tem origem na formação inicial e prolonga-se durante toda a vida profissional do educador”, mediante a promoção de uma postura reflexiva e crítica, apropriando-se de conhecimentos e, proporcionado “a esse profissional, condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática”.

Diante de tantos desafios complexos acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, o professor do ensino regular precisa se preparar para receber esse alunado. No entanto, muitas vezes, não possui conhecimentos específicos para atender esse educando, sendo necessário o professor do AEE para dar o suporte e apoio pedagógico necessários à aprendizagem desse aluno. Para tanto, depreende-se a necessidade do professor itinerante como articulador entre os professores do AEE e do ensino regular, que poderá contribuir para a efetividade do processo ensino-aprendizagem desses alunos no ensino regular (FONSECA; VARGAS, 2007).

Na tentativa de minimizar, senão superar desafios para a efetivação do processo de inclusão escolar, a Superintendência de Educação Especial (SUESP), através de seus professores e técnicos, implementou o projeto de assessoramento itinerante, cuja finalidade consistiu em assegurar a qualidade de ensino/aprendizagem ao educando com deficiência em seu processo de desenvolvimento, bem como a todos os alunos, que também em momentos específicos do processo educacional poderão apresentar necessidades especiais (FONSECA; VARGAS, 2007).

Fonseca e Vargas (2007) se posicionam, dizendo que o serviço de itinerância supõe subsidiar teórico e metodologicamente a escola como um todo, através de um acompanhamento sistemático e de simultâneas orientações acerca dos preceitos e normas

legais que regem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, indicando possíveis caminhos metodológicos pelos quais todos os alunos possam ter seu aprendizado assegurado, independentemente de sua dificuldade.

No entanto, é importante destacar que esse serviço já era realizado no âmbito da SUEESP, mas de forma limitada, ou seja, através apenas de um acompanhamento exclusivo do cotidiano escolar dos alunos com deficiência. A configuração que esse profissional recebeu, a partir dos últimos anos, tem se estendido tanto na esfera de atuação, quanto de intervenção, atingindo o dia-a-dia de todos os que fazem a escola. As ações de competência do professor itinerante na visão de Fonseca e Vargas (2007, p. 159) consistem em: “[...] identificar, constatar, diagnosticar e propor alternativas de soluções para possíveis necessidades, dificuldades e/ou problemas detectados no contexto da escola, em relação ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.”

Essas ações propõem apresentar uma “abertura de caminhos”, na medida em que se constitui uma possibilidade de reduzir, senão sanar, as possíveis barreiras e/ou interferências, que concorrem para dificultar o acesso e, sobretudo a permanência do educando na escola. Concebendo-se esse educando como um ser cognoscente, sujeito inserido num processo sócio-histórico e cultural, dotado de experiência de vida, cujo conhecimento tem e deve ser considerado em seu processo escolar (FONSECA; VARGAS, 2007).

Fonseca e Vargas (2007) constataram significativos avanços em relação à inclusão escolar, dentre os quais, destacam-se: a formação da concepção do processo de inclusão; a mudança de concepção em relação às ações desenvolvidas pelo serviço de Itinerância; a conscientização do papel social da escola pela equipe pedagógica; do fazer profissional docente, assim como o redimensionamento do trabalho da equipe técnica da escola. Esses autores consideram que a efetividade dessas ações na realidade concreta das escolas de ensino regular como um desafio, cuja implicação consiste, principalmente, na formação do professor.

Dall’Acqua (2007), em pesquisa sobre a atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil, analisou as implicações da formação continuada de professores, investigando aspectos relativos às necessidades de duas professoras itinerantes, participantes de um programa de formação. Tal programa, voltado para o acompanhamento de alunos com baixa visão pretendeu oferecer a essas professoras, sem conhecimentos específicos em deficiência visual, elementos dessa formação, e analisar a natureza das implicações evidenciadas ao longo do processo, do qual foi possível depreender que o desenvolvimento das funções visuais constituiu-se em valioso referencial teórico, bem como, o fato de estarem regularmente na escola, conversando com as

professoras, discutiu como proceder, avaliando retroativamente os exercícios e ajudou a planejar estratégias com base nas análises feitas. Foram as principais vantagens de atuação de forma colaborativa.

Na concepção de Santiago (2011), a formação deve eliminar o espírito de acomodação dos professores das classes comuns de ensino regular e da educação especial no trato do compromisso com a educação de qualidade para todos os alunos com e sem deficiência. Necessário faz-se libertar das amarras do comodismo, despertando o espírito de águia dos educadores (BOFF, 1998; SANTIAGO, 2011).

Posto o referencial teórico, que fundamenta esta pesquisa, parte-se para o método utilizado na construção do objeto de estudo.

4 MÉTODO

Esta parte apresenta o caminho metodológico percorrido para a construção do objeto de estudo investigado, alcance dos objetivos e respostas das questões de estudo formuladas, incluindo-se os participantes, as etapas da pesquisa, os locais de apreensão do fenômeno, os instrumentos de coleta de dados, os equipamentos e materiais, os procedimentos de coleta e análise dos dados. Ressalta-se que o presente estudo é de natureza qualitativa, cujo método é o dialético, o qual trata da “coisa em si”, que não se manifesta imediatamente ao homem, sendo necessário não apenas um certo esforço, mas também um *détour* (KOSIK, 1976). O pensamento dialético permite tratar o processo de inclusão escolar nas relações sociais com os sujeitos, relação essa recíproca, privilegiando uma aproximação dos sujeitos com o processo de inclusão escolar, buscando sua essência. Essa essência ocorre na contradição da realidade encontrada nas escolas públicas em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA com os postulados das políticas educacionais inclusivas.

4.1 Tipos de pesquisa, de método e abordagem

Raposo (2002) vem assegurar que o pesquisador ao escolher determinado objeto de estudo, faz um elo direto com a sua concepção de mundo que, por sua vez, determina o seu papel, enquanto pesquisador, assumindo-se no contexto da divisão social do trabalho, que lhe é imposta. Nesta investigação, o pesquisador procurou resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos, baseado no interesse de ampliar o saber sobre o processo de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, a partir de questionamentos formulados em relação a pontos ou fatos que permanecem obscuros e necessitam de explicações pertinentes e a constatação ou não de respostas que venham a elucidá-las (GONÇALVES, 2005).

Para isso, utilizaram-se alguns tipos de pesquisas, que proporcionaram a coleta de dados sobre o objeto de estudo investigado (GONÇALVES, 2005). Tipos esses relacionados aos objetivos e propósitos deste estudo, dentre estes, analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP-MA no ensino regular. Pode-se, então, apresentá-los: pesquisas bibliográfica; documental e de campo.

Na pesquisa bibliográfica utilizaram-se banco de dados científicos eletrônicos (Universidade de São Paulo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD),

Web of Science), além de publicações voltadas para a área da educação inclusiva, das políticas educacionais de inclusão e da deficiência visual.

A pesquisa documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa “seja completando informações obtidas por outras técnicas”, como é o caso desta pesquisa “seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (ANDRÉ; MENGA, 1986, p. 38), o que se aplica, também, a esta investigação. A coleta de dados, mediante documentos, na concepção dessas autoras, constitui-se numa fonte estável e rica, onde os mesmos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base para vários estudos, concedendo mais estabilidade aos resultados obtidos. Para os autores, os documentos:

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ; MENGA, 1986, p. 39).

Assim, para Gonçalves (2005, p. 60), documento significa “todo material escrito ou não, que serve de prova, constituído no momento que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois, ampliando, assim, muito mais seu campo de atuação”, lembrando-se, ainda, que “referências são fontes de coleta de dados documentais”.

Nesta pesquisa, analisou-se o conjunto de documentos de âmbitos internacional e nacional que norteiam as políticas públicas e as práticas educativas de inclusão de alunos com deficiência. Esses documentos estão compreendidos nos dispositivos legais, enquanto que os documentos norteadores das práticas educativas de inclusão são aqueles publicados em níveis internacional e nacional, estabelecendo propostas sobre as diversas questões na área da educação (GARCIA, 1998, 2004). Os documentos analisados consistiram naqueles do final da década de oitenta e início da década de noventa, passando pela reforma do Estado, estendendo-se até 2011, quando das discussões sobre o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2012).

A pesquisa documental, também, foi empregada na análise de documentos originados do CAP-MA e das escolas regulares investigadas, como os dossiês para caracterização dos alunos com deficiência visual, o projeto político pedagógico das escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA e os relatórios de professores do CAP-MA sobre o atendimento educacional especializado e o ensino itinerante.

Além das pesquisas bibliográfica e documental, utilizou-se a pesquisa de campo, a qual é muito empregada nas áreas do conhecimento científico, consistindo na “observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis [...] para posteriores análises [...]” (OLIVEIRA, 1998 apud GONÇALVES, 2005, p. 63). Tal

opção foi preterida em decorrência dos objetivos e do método adotado neste estudo: o qualitativo.

Utilizou-se neste estudo o método qualitativo, não apenas por explicar a complexidade do problema e questões de estudo, mas por analisar a interação de certas variáveis, compreendendo e classificando processos dinâmicos vividos por grupos de sujeitos sociais (alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, professores do ensino regular, professores do atendimento educacional especializado e professores do ensino itinerante), contribuindo no processo de mudança desse grupo, além de possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades de comportamento desses sujeitos, diante do processo de inclusão escolar (RICHARDSON, 1999).

O método qualitativo adotado nesta pesquisa foi constituído numa abordagem dialética. Richardson (1999) diz que o termo “dialética” tem origem grega (*dialektiké* = discursar, debater) e está vinculado ao processo dialógico de debate entre posições contrárias, baseado no uso de refutações ao argumento, reduzindo-o ao absurdo ou falso. Na Idade Antiga, considerava-se a dialética como a arte de busca da verdade, mostrando as contradições dos argumentos do oponente para superar contradições (STALIN apud RICHARDSON, 1999). O núcleo da dialética tem recebido sentido mais amplo, porém, sua essência continua a ser a investigação das contradições da realidade, pois contradição é “a força propulsora do desenvolvimento da natureza” (RICHARDSON, 1999, p. 45).

Força essa que, segundo Severino (1986, p. 51), “está presente no processo educacional porque ela é uma realidade em todo o processo social, não podendo a educação constituir uma exceção”. Isto porque a educação insere-se numa totalidade na qual vigora um processo dialético constitutivo e profundo, que faz com que a realidade social seja trabalhada por forças contraditórias.

Tendo em vista que é impossível abranger todos os aspectos numa pesquisa científica para apreensão de sua totalidade, Kosik (1976, p. 35) assinala que “o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos”, mas busca maior aproximação com o objetivo. Compartilhando desse pensamento, Ghedin (2008) defende que o processo de conhecimento da realidade coloca para o pesquisador o desafio de entender o fenômeno educativo na sua complexidade.

O fenômeno da inclusão escolar é constituído de duplo sentido. A inclusão, ao mesmo tempo, que indica a essência, simultaneamente, a esconde, pois a essência se manifesta no fenômeno, porém somente de modo inadequado, dissimulado ou apenas sob certos ângulos e aspectos. A inclusão indica algo que não é ela mesma e vive apenas graças a

seu contrário. A essência não se dá de forma imediata, é mediata à inclusão e, portanto, manifesta-se em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta na inclusão. O fato de se manifestar na inclusão revela seu movimento, demonstrando que a essência não é estática nem passiva. Isto responde o fato da inclusão revelar a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade da inclusão (KOSIK, 1976).

Assim, propõe-se compreender, através da abordagem dialética, que é o pensamento crítico, a “coisa em si” e sistematicamente se perguntando como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, entende-se que analisar o processo de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência visual que frequentam o CAP-MA é capturar as vivências cotidianas que passa os sujeitos envolvidos nesse processo, sem esquecer das condições sociais em que estão colocados sobre eles. Não se desvincula o deficiente visual, de sua vivência cotidiana. História essa marcada pelo tempo presente, pelo lugar social ocupado.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que forneceu aos sujeitos a oportunidade de se expressarem, por estarem diretamente envolvidos no processo de inclusão, sujeitos esses, reais, concretos, constituídos socialmente, produtos e criadores da história, pessoas que pertencem a um grupo social, que vivem em relações. A tentativa de investigar sujeitos reais é o que justifica a opção metodológica desta pesquisa. Na educação inclusiva, muitas vezes, têm-se reduzido os indivíduos, no caso, deficientes visuais, a uma ausência biológica, a erro genético e, assim, vão-se tecendo explicações e propostas tão somente com base na ausência de visão ou audição, na ineficiente inteligência, no comprometimento motor. A deficiência não pode ser vista como uma única categoria explicativa das dificuldades escolares para alunos com deficiência visual do CAP-MA em permanecerem incluídos, pois isto tem “alterado o olhar e congelado a análise numa idealização” (CAIADO, 2003, p. 46).

Faz-se necessário destacar que não se pretende negar a deficiência, nem minimizar a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, que são apontadas fora dos padrões ideais determinados pela sociedade. O que se pretende é afirmar que a deficiência visual em si é uma condição limitadora, revelada por sujeitos concretos, que vivenciam uma realidade marcada por contradições. Contradições estas que se definem na disparidade perversa entre a teoria das políticas de inclusão e a falta de condições estruturais físicas e adaptações curriculares das escolas.

A estratégia utilizada consistiu num estudo de caso único, que, além de analisar e descrever o processo de inclusão escolar tem como propósito explicar o objeto investigado. Estratégias essas, embasadas em três condições, que consistiram (a) no tipo de questão desta pesquisa, (b) na extensão de controle que a pesquisadora teve sobre comportamentos atuais e

(c) no grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos (YIN, 2005).

O tipo de questão adotado neste estudo “como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA”, tem o propósito explanatório, sendo “provável que levem ao uso de estudos de casos, [...] como estratégias de pesquisas escolhidas” (YIN, 2005, p. 25).

Partindo do princípio da questão do tipo “como”, adotada nesta pesquisa, é importante definir estudo de caso, mediante a abrangência do controle que a pesquisadora teve sobre eventos comportamentais efetivos e o acesso a eles:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas [...] entrevistas das pessoas neles envolvidas [...] o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, [...] entrevistas (YIN, 2005, p. 26 e 27).

Neste sentido, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente numa unidade de análise, que configurou-se em critérios para julgar a qualidade desta pesquisa, critérios esses, que envolvem: validade do constructo, validade interna, validade externa e confiabilidade (YIN, 2005).

O estudo de caso único “representam um projeto comum para realizar estudos de casos” (YIN, 2005, p. 67). Na unidade de análise adotada nesta pesquisa, acrescentaram-se subunidades de análise em um caso único para desenvolver uma pesquisa mais complexa. Para o autor, as “subunidades podem frequentemente acrescentar oportunidades significativas a uma análise extensiva, realçando o valor das impressões em um caso único”. Isto justifica a inclusão dos grupos de sujeitos, que, além dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, acrescentaram-se os professores do ensino regular e os professores da educação especial (atendimento educacional especializado e ensino itinerante), para compreensão das relações entre sujeitos e objeto, reciprocamente.

Optou-se pelo estudo de caso representado pelos alunos com deficiência visual do CAP-MA. Essa opção deveu-se à concentração no “estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”, fator este determinante na seleção das escolas para a realização da pesquisa de campo (SEVERINO, 2007, p. 35).

4.2 Participantes

De acordo com Machado e Chamlian (2007, p. 125), a inclusão das pessoas ocorre em “espaços específicos”, que integram uma instituição mais ampla, não acontecendo de forma imediata e nem na sua totalidade. Porém, é mediada pelo “espaço inclusivo” e, “quando se pensa na organização de um espaço inclusivo, é preciso considerar e consultar as pessoas que irão desfrutar desse espaço, suas necessidades e características específicas”.

Assim, os participantes investigados nesta pesquisa foram selecionados por estarem envolvidos diretamente no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual do CAP-MA. O referido estudo constitui-se de dezoito participantes, subdivididos em quatro grupos: cinco alunos com deficiência visual do CAP-MA; cinco professoras das escolas públicas de ensino das redes estadual e municipal de São Luís-MA; quatro professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA e quatro professoras itinerantes das redes estadual e municipal de ensino.

Os critérios de inclusão dos alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), compreenderam todos os alunos com deficiência visual matriculados em escolas públicas da rede estadual ou municipal de ensino de São Luís-Ma, que estavam entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, em 2012 e, também, que estavam matriculados no CAP-MA, recebendo atendimento educacional especializado no CAP-MA e dispo de professores itinerantes junto às escolas públicas da rede estadual ou municipal de ensino.

Estabelecidos os critérios de inclusão, o primeiro grupo foi constituído de 05 (cinco) alunos com deficiência visual do CAP-MA, onde cada participante foi identificado por uma letra (**A**, **B**, **C**, **D** e **E**), correspondente a escola em que estava matriculado no ano de 2012. Essa identificação foi organizada a fim de resguardar a identidade dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, em cumprimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e/ou responsáveis.

No quadro 3 têm-se informações gerais sobre cada aluno com deficiência visual do CAP-MA, informações essas referentes ao sexo, idade, tipo de deficiência visual, natureza da deficiência visual (congénita ou adquirida), existência de outras deficiências, tipo de escola, série cursada em 2012 e descrição do aluno. Os dados foram coletados no momento das entrevistas semiestruturadas e depois confirmados por documentos (cópia do registro civil, relatórios de professores, anamneses, laudos) obtidos a partir dos dossiês coletados no CAP-MA. Ressalta-se que a confirmação dos dados foi necessária, pois alguns alunos tiveram dúvidas quanto às informações fornecidas por ocasião das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 3 - Caracterização dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, conforme sexo, idade, tipo de deficiência visual, natureza da deficiência visual, deficiência associada, tipo de escola e descrição do aluno

ALUNO	SEXO	IDADE	TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL	NATUREZA DA DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA ASSOCIADA	TIPO DE ESCOLA	SÉRIE	DESCRIÇÃO DO ALUNO
A	Fem.	19	Baixa Visão	Congênita	Deficiência Física	Estadual (Escola A)	4º Ano do Ensino Fundamental (3ª série)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Advém de uma família de com baixo poder aquisitivo; ▪ Faz uso de medicamento Carbamazepina; ▪ Apresenta deficiências mental e física (epilepsia); ▪ Reconhece sílabas com muita dificuldade; ▪ Utiliza a lupa para facilitar a visualização do material em tinta.
B	Masc.	17	Baixa Visão	Congênita	Não	Estadual (Escola B)	5º Ano do Ensino Fundamental (4ª série)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recebe Atendimento Educacional Especializado desde 02/03/2010; ▪ Apresenta muita dificuldade no processo ensino-aprendizagem; ▪ A família não acompanha o aluno; ▪ aluno não é alfabetizado; ▪ Não frequenta assiduamente a escola regular, nem a sala de recursos da escola e nem o CAP-MA.
C	Masc.	13	Baixa Visão	Congênita	Não	Estadual (Escola C)	5º Ano do Ensino Fundamental (4ª série)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É filho adotivo, onde os pais biológicos são usuários de drogas; ▪ Apresenta dificuldade de aprendizagem; ▪ Ler e escreve à tinta com dificuldades; ▪ Utiliza letras ampliadas para visualização das atividades escolares; ▪ É impaciente quando tem dificuldade na resolução dos exercícios; ▪ Recebe atendimento educacional especializado desde 2010.
D	Masc.	13	Baixa Visão	Congênita	Não	Estadual (Escola D)	5º Ano do Ensino Fundamental (4ª série)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matriculado no CAP-MA desde 11.05.2010; ▪ O aluno está em processo de alfabetização; ▪ Consegue ler e escrever à tinta pequenos textos; ▪ Considerado na escola regular como aluno hiperativo, devido ao seu comportamento.
E	Masc.	12	Cegueira	Adquirida	Não	Municipal (Escola E)	4º Ano do Ensino Fundamental (3ª série)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nasceu com hidrocefalia; ▪ Faz uso de válvula no cérebro; ▪ Recebe atendimento educacional especializado no CAP-MA desde 15.02.2007; ▪ Está em processo de alfabetização pelo método braille; ▪ Reconhece algumas letras e consegue escrevê-las em braille.

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Os dados contidos no quadro 3 apontam que a maioria dos alunos com deficiência visual era do sexo masculino. Pode-se observar, também, que todos (cinco) os alunos apresentam distorção idade/série, ou seja, a série cursada não corresponde à idade cronológica escolar, sendo que as maiores distorções são atribuídas aos alunos A (19 anos/4º ano) e B (17 anos/5º ano); e, a menor distorção refere-se ao aluno E (12 anos/4º ano).

Outro dado relevante é o tipo de deficiência visual dos alunos selecionados, onde 80% (ALUNOS A, B, C e D) têm baixa visão congênita, decorrente de patologias congênitas e o Aluno E (20%) apresenta cegueira adquirida, advinda de patologia tardia, de acordo Brasil (2005c).

Em relação à presença de deficiências associada apenas a aluna (A), apresentava além da deficiência visual (baixa visão) congênita, decorrente de patologias congênitas, segundo Brasil (2005c), deficiência física, com crises epiléticas moderadas, fazendo uso de medicamento controlado (Carbamazepina). Quanto ao tipo de escola, a maioria (quatro) dos alunos estudava na rede estadual de ensino e o aluno E, na rede municipal de ensino em São Luís-MA.

Não se poderia deixar de mencionar a *descrição do aluno*, pois nesses dados existem informações de suma importância para a compreensão do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. Na descrição da aluna A observa-se uma série de comprometimentos, que pode interferir no seu desenvolvimento cognitivo: uso de medicamento, crises epiléticas; deficiência mental, conforme laudo médico. Apresentava, também, dificuldades de aprendizagem, o que pode explicar o fato dessa aluna, ainda, está em processo de alfabetização, assim como, tais fatores podem, também, ser causadores da distorção idade/série.

Além dessa aluna (A), existe o aluno B, que, segundo relatório do CAP-MA, apresentava dificuldade no processo ensino-aprendizagem, devido à ausência na escola, bem como, não frequentava os atendimentos educacionais especializados do CAP-MA e nem a sala de recursos da escola regular. O aluno estava em processo de alfabetização, conseguindo ler e escrever com muita dificuldade e seu nível de escrita era o alfabético. Apesar da dificuldade de leitura e escrita, o aluno B tinha habilidade na área de raciocínio lógico, resolvendo cálculos de forma abstrata, com ajuda de um ledor. Desse modo, realizava cálculos mais complexos de forma significativa. Foi observado, ainda, que o aluno não conseguia avançar no processo ensino-aprendizagem, devido sua ausência na escola e pela falta de apoio e acompanhamento da família no seu processo de inclusão escolar.

Na descrição do aluno C, advinda do dossiê (anamnese), os registros indicavam que esse aluno foi adotado aos cinco anos de idade. A família adotiva revelou que os pais biológicos desse aluno eram agressivos e usuários de drogas; fato este que sensibilizou a família adotiva a solicitar a guarda da criança. Na escola de ensino regular apresentava acentuada dificuldade de aprendizagem no desenvolvimento das atividades escolares, passou a receber atendimento educacional especializado, duas vezes por semana (segunda e quartas-feiras) no CAP-MA a partir de 2010, melhorando substantivamente seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Quanto ao aluno D, constava no relatório advindo do dossiê do CAP-MA, que o mesmo não recebia atendimento educacional especializado até o primeiro semestre de 2010. A professora regente da escola regular observou que o aluno apresentava comportamento hiperativo na sala de aula e agressivo com os colegas de turma, constatando-se que se tratava de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ou seja, seu diagnóstico era precipitado, haja vista que esse diagnóstico só foi constatado por um profissional da área de Psicologia; no segundo semestre de 2010. O aluno passou a ser acompanhado por uma professora do ensino itinerante do CAP-MA, que encaminhou o caso do *pré-diagnóstico* para a Equipe Multifuncional do CAP-MA. Tal equipe detectou que os comportamentos hiperativo e agressivo do aluno não se tratava de TDAH, mas de uma limitação visual.

No dossiê do aluno E, originado do CAP-MA, foi relatado que a mãe teve uma gravidez um pouco complicada; não planejada; sentiu muitas dores na barriga durante toda a gravidez. Nasceu prematuro, no sétimo mês de gravidez, de parto norma, com hidrocefalia, necessitando de um implante de uma válvula, no Hospital Materno Infantil de São Luís-MA. Logo após o nascimento, foi para a incubadora, permanecendo em observação por dois meses. Andou aos 9 meses de idade; falou as primeiras palavras com 1 (um) ano de idade. Após um ano de implantação da válvula, necessitou trocá-la, estando nesse período com dois anos de idade. Durante a troca da válvula, perdeu a visão totalmente.

Observa-se que a caracterização dos cinco casos dos alunos com deficiência visual do CAP-MA é necessária para que se compreenda que o processo de inclusão escolar não é simples de ser efetivado, pois existe uma complexidade nas realidades social e educacional desses alunos. Isso não se deve, somente, à limitação visual, mas ao pertencimento de classe social (BUENO, 2004; CAIADO, 2003; SANTIAGO, 2011), averiguado durante as entrevistas semi-estruturadas com os participantes, que relataram o baixo poder aquisitivo das famílias desses alunos.

Assim, a segunda categoria de sujeitos compreendeu 05 (cinco) professores do ensino regular da rede pública de ensino, sendo 04 (quatro) da rede estadual e 01 (um) da rede municipal de São Luís-MA. Nessa categoria, cada professor recebeu uma identificação, sendo referendada pelas seguintes letras: Professor da Escola **A**; Professor da Escola **B**; Professor da Escola **C**; Professor da Escola **D** e Professor da Escola **E**. Essa identificação foi necessária para resguardar a identidade desses professores do ensino regular, em cumprimento ao TCLE assinado por eles.

Os critérios de inclusão dos professores de ensino regular consistiram em pertencerem às redes estadual e/ou municipal de ensino, lecionando entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental, com alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) em suas salas de aula, assistidos por professor do ensino itinerante das redes estadual ou municipal, no ano de 2012.

Os dados de identificação das professoras do ensino regular podem ser visualizados no quadro 4. Ressalta-se que essas informações referem-se ao ano de 2012 e foram coletadas no momento das entrevistas semi-estruturadas com esses participantes. Apresentam-se informações gerais, como sexo, idade, graduação, pós-graduação (*Latu Sensu*), tempo de magistério, código da escola em que leciona, tipo de escola, código e deficiência do aluno que atende e, por último, a descrição da professora.

Quadro 4 - Caracterização das professoras do ensino regular, conforme sexo, idade, graduação, pós-graduação (*Latu Sensu*), tempo de magistério, código da escola em que leciona, tipo de escola que leciona, código e deficiência do aluno que atende e descrição da professora

CÓDIGO DO PROFESSOR	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (Latu Sensu)	TEMPO DE MAGISTÉRIO	CÓDIGO DA ESCOLA	TIPO DE ESCOLA QUE LECIONA	CÓDIGO DO ALUNO QUE ATENDE	DEFICIÊNCIA DO ALUNO QUE ATENDE	DESCRIÇÃO DO PROFESSOR
PROFESSOR -A	Fem.	45	Pedagogia	Educação Infantil	09 meses	Escola A	Estadual	A	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> Primeira vez atuando na área de educação; Experiência profissional voltada para a enfermagem; Descobriu que sua aluna com deficiência visual tomava remédio controlado, tinha crises epilépticas, constantes.
PROFESSOR -B	Fem.	58	Pedagogia	Não	26 anos	Escola B	Estadual	B	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> Durante 26 anos de profissão, nunca trabalhou com alunos deficientes; Conta que foi assustador, pois não sabia como ensinar um aluno com deficiência visual; Rotula o aluno como preguiçoso no cumprimento das atividades escolares; Concorda com a inclusão, mas acha que o governo precisa dar condições melhores de trabalho.
PROFESSOR -C	Fem.	59	Filosofia da Educação Religiosa	Psicopedagogia	27 anos	Escola C	Estadual	C	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> A professora tem dupla jornada de trabalho (matutino e vespertino); Nunca trabalhou com alunos deficientes; Foi assistida pela professora do ensino itinerante do CAP-MA, que deu “dicas” de como trabalhar com o aluno com baixa visão.
PROFESSOR -D	Fem.	55	Pedagogia	Não	18 anos	Escola D	Estadual	D	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> Observou durante o primeiro semestre o comportamento irrequieto do aluno com deficiência visual; Rotula o aluno como hiperativo; Após avaliação da Equipe Multifuncional do CAP-MA, reconhece que fez julgamento precipitado; Foi assistida pelo professor itinerante do CAP-MA.
PROFESSOR -E	Fem.	35	Letras	Metodologia do Ensino da Língua Espanhola	15 anos	Escola E	Municipal	E	Cegueira	<ul style="list-style-type: none"> Fez uma disciplina sobre a área de conhecimento da educação especial; Buscou informações sobre a deficiência visual, assim que soube da deficiência do aluno; Rejeição ao aluno com deficiência visual por parte de alguns colegas de trabalho da professora.

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Pelos dados do quadro 4, quanto ao sexo e idade, dos cinco professores da escola de ensino regular, todas eram do sexo feminino, com idade média de cinquenta anos, sendo que a de menor idade (33 anos) correspondeu à professora E, e a de maior (59) anos à professora C. Os dados quanto à formação profissional das professoras do ensino regular foram de suma importância para a compreensão do processo de inclusão escolar, bem como, o tempo de trabalho na escola no exercício da docência. Nestes, os resultados indicam grande variação, na categoria das professoras do ensino regular, onde a maior parte (quatro docentes) encontrava-se na faixa entre 15 a 27 anos de tempo de exercício na escola e uma professora (A) com menor tempo (9 meses) de docência no trabalho.

Em relação à *descrição do professor*, pode-se observar, no relato das professoras (B e C), que elas nunca haviam trabalhado com alunos deficientes, durante 26 e 27 anos de carreira, respectivamente. Quanto à professora A, chama-se atenção para o fato de estar atuando pela primeira vez na área educacional, cuja experiência profissional voltava-se para a saúde (enfermagem). Um outro fato consistiu na rotulação dos alunos por parte dessas professoras da escola regular, por não conhecerem a especificidade das deficiências, como é o caso da professora D, que rotulou o aluno deficiente visual como sendo hiperativo, apenas, observando o seu comportamento, quando na Avaliação Funcional da Visão, constatou-se, pela Equipe Multifuncional do CAP-MA, que esse comportamento ocorria por limitação visual do aluno.

Os critérios de inclusão utilizados para os professores do atendimento educacional especializado consistiram em os mesmos pertencerem ao CAP-MA, prestando atendimento educacional especializado há pelo menos 1 (um) ano aos alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão). Ressalta-se que estes alunos deveriam estar matriculados em escolas públicas da rede estadual ou municipal de ensino de São Luís-MA, cursando entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental, em 2012 e, também, estarem matriculados no CAP-MA, recebendo AEE nesse local, disporem de professores itinerantes junto às escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino.

Sequencialmente tem-se a terceira categoria composta de 04 (quatro) professores do AEE do CAP-MA, sendo identificados como: Professor **F**, Professor **G**, Professor **H** e Professor **I**, também, em cumprimento aos TCLEs, assinados por eles. A caracterização desses sujeitos pode ser visualizada no quadro 5, constituindo-se dos mesmos itens dos professores da escola de ensino regular, exceto no campo tempo de magistério, que foi substituído por tempo de magistério na Educação Especial.

Quadro 5 - Caracterização dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA, conforme sexo, idade, graduação, pós-graduação (*Latu Sensu*), tempo de magistério na Educação Especial, código e tipo da escola em que leciona, código e deficiência do aluno que atende e descrição do professor

CÓDIGO DO PROFESSOR	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (Latu Sensu)	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EDUC. ESPECIAL	CÓDIGO DA ESCOLA	TIPO DE ESCOLA QUE LECIONA	CÓDIGO(S) DO(S) ALUNO(S) QUE ATENDE	DEFICIÊNCIA DO ALUNO QUE ATENDE	DESCRIÇÃO DO PROFESSOR
PROFESSOR F	Fem.	25	Pedagogia	Educação Inclusiva Neuroeducação	03 anos	CAP-MA	Estadual	A B D	Baixa Visão Baixa Visão Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atua na área de deficiência visual há três anos; ▪ Trabalha com Atendimento Educacional Especializado no CAP-MA; ▪ Além da deficiência visual, os alunos atendidos têm deficiência intelectual, autismo.
PROFESSOR G	Masc.	55	Geografia Licenciatura Direito	Magistério Superior	07 anos	CAP-MA	Estadual	C	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalha na área de educação há mais de 26 anos, mas com deficientes visuais do CAP tem apenas sete anos; ▪ Nesses sete anos já passou pelo Atendimento Educacional Especializado, complementação curricular, sala de recursos, manuscrito e reabilitação.
PROFESSOR H	Masc.	24	Geografia Licenciatura (cursando)	Não	03 anos	CAP-MA	Estadual	C	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O referido professor tem deficiência visual (cegueira); ▪ Nasceu enxergando, mas perdeu a visão aos 14 anos de idade; ▪ Reabilitou-se na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) e no CAP-MA, onde há três anos é professor da instituição; ▪ Trabalha na formação de professores, no AEE e na sala de recursos.
PROFESSOR I	Fem.	50	Pedagogia	Não	11 anos	CAP-MA	Estadual	E	Cegueira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora trabalha há mais de 20 anos na área de educação de deficientes visuais, desde o Centro de Ensino de Fátima e no CAP, desde sua fundação; ▪ No ano de 2012 atuou no atendimento educacional especializado com alunos de baixa visão, cegos e surdo-cegos.

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Conforme dados do quadro 5, na categoria dos professores do atendimento educacional especializado, metade (50%) eram do sexo feminino (F e I) e a outra metade (50%) do sexo masculino (G e H); apresentavam idade média de trinta e oito anos e seis meses, sendo que o professor H tem menor idade (24 anos) e o de maior idade (55 anos), correspondeu ao professor G.

No que concerne à formação profissional dos professores do atendimento educacional especializado, todos quatro eram da área educacional, sendo que a maioria (três) possuía nível superior completo, nos cursos de Pedagogia (Professor F e I), Geografia Licenciatura e Letras (Professor G) e, apenas, o professor H cursava a graduação em Geografia Licenciatura. Destaca-se apenas um professor (G) possuía dois cursos. Dentre os três professores do AEE, dois eram pós-graduados, ressaltando uma docente (F) com duas especializações (Educação Inclusiva e Neuroeducação) e um professor (G) especializado em Magistério Superior.

Enfatiza-se que os dados relativos a esses professores, no que se refere à formação profissional são preocupantes, pois segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial do CNE/CEB nº. 4/2009, para que o professor atue no referido atendimento, ele deve ter formação inicial específica na área de Educação Especial. Determinação essa, não constatada na totalidade desses professores da Educação Especial, o que pode implicar na qualidade do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com deficiência visual do CAP-MA (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

No item tempo de trabalho na Educação Especial, os professores do AEE encontravam de 3 a 11 anos de experiência profissional, sendo que dois professores (F e H) tinham três anos e os professores G e I possuíam 7 e 11 anos de efetivo trabalho na Educação Especial, respectivamente. Ressalta-se que todos esses professores eram do CAP-MA, e lecionavam na rede estadual de ensino.

O campo *descrição do professor* fornece dados de suma importância na caracterização dos professores do AEE do CAP-MA. A professora F relata que além de atuar no atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual, também, precisa trabalhar as deficiências associadas (deficiência intelectual e autismo³⁹), que não é especificidade do CAP-MA. Observa-se na descrição dos dados do professor G, a sua atuação em vários atendimentos (AEE, complementação curricular, sala de recursos, manuscrito e

³⁹ As deficiências citadas pela professora F não se referem aos alunos selecionados nesta pesquisa.

reabilitação), constatando a sua vasta experiência profissional (26 anos) na área da Educação Especial.

Outro educador que merece destaque é o professor H, que trouxe informações relevantes na sua descrição, principalmente por sua história de vida, revelando ser produto do atendimento educacional especializado ofertado pelo CAP-MA e produtor enquanto docente dessa instituição, haja vista ser uma pessoa com deficiência visual (cegueira); nasceu enxergando, perdendo a visão aos 14 anos de idade, decorrente de patologias hereditárias, segundo Brasil (2005c); reabilitou-se na Escola de Cegos de São Luís-MA; e, iniciou seu trabalho no referido Centro a partir de 2010, onde atuou na formação de professores, no AEE, na sala de recursos, exercendo a função de professor revisor Braille, no ano de 2013.

Menciona-se, também, a atuação da professora I, que, além de trabalhar há mais de 20 anos na educação de pessoas com deficiência visual, desde o Centro de Ensino de Fátima, escola onde foram realizadas as primeiras ações voltadas para a educação de deficientes visuais no Maranhão (CARVALHO, 2004; GONLÇALVES, 2009), foi umas das educadoras fundadoras do CAP-MA. Em 2012, atuava no atendimento educacional especializado (estimulação precoce e alfabetização) com alunos de baixa visão, cegos e aqueles que apresentam as duas deficiências (surdo-cegueira).

Os critérios de inclusão utilizados para as professoras do ensino itinerante consistiram em trabalharem há pelo menos 1 (um) ano, exercendo a função de professor do ensino itinerante nas escolas das redes estadual e/ou municipal de ensino em São Luís-MA, acompanhando professores das escolas de ensino regular das redes estadual e/ou municipal e alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), que estivessem matriculados entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental, recebendo AEE no CAP-MA.

A última categoria de sujeitos selecionados envolveu a participação de 04 (quatro) professoras do ensino itinerante, sendo 03 (três) da rede estadual de ensino e 01 (um) da rede municipal de ensino de São Luís-MA, identificadas como: Professora **J**; Professora **K**; Professora **L**; e, Professora **M**. Assim, como os demais participantes, essa categoria foi organizada, dando sequência à ordem alfabética de forma que os mesmos não fossem identificados em cumprimento ao TCLEs assinados pelos professores do ensino itinerante.

As informações sobre as professoras do ensino itinerante são apresentadas no quadro 6, onde traz os mesmos dados relativos aos professores do AEE do CAP-MA.

Quadro 6 - Caracterização das professoras do ensino itinerante, conforme sexo, idade, graduação, pós-graduação (*Latu Sensu*), tempo de magistério na Educação Especial, código da escola em que leciona, tipo de escola, código e deficiência do aluno que atende e descrição da professora

CÓDIGO DO PROFESSOR	SEXO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO (Latu Sensu)	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EDUC. ESPECIAL	CÓDIGO DA ESCOLA	TIPO DE ESCOLA QUE LECIONA	CÓDIGO(S) DO(S) ALUNO(S) QUE ATENDE	DEFICIÊNCIA DO ALUNO QUE ATENDE	DESCRIÇÃO DO PROFESSOR
PROFESSOR J	Fem.	63	Letras	Não	11 anos	Escola B	Estadual	B	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É professora de educação especial há mais de 35 anos; ▪ Trabalhou desde a fundação do C.E.E de Fátima; ▪ É aposentada pela rede estadual de ensino; ▪ Atua como itinerante do CAP-MA há sete anos em regime de contrato de trabalho.
PROFESSOR K	Fem.	50	Pedagogia	Não	10 anos	Escola C Escola D	Estadual Estadual	C D	Baixa Visão Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalha com deficientes visuais há 10 anos; ▪ Trabalho sob regime de contrato no serviço do ensino itinerante; ▪ Atende alunos cegos e baixa visão.
PROFESSOR L	Fem.	32	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão e Supervisão Educação Especial	10 anos (educação) 06 anos (educação especial)	Escola A	Estadual	A	Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atua no serviço do ensino itinerante há seis anos; ▪ Trabalho sob regime de contrato no serviço do ensino itinerante; ▪ Mostra-se insatisfeita por trabalhar no regime de contrato e, não no de servidor estatutário; ▪ Expõe suas angústias sobre o profissional contratado e a respectiva desvalorização do professor da educação; ▪ Atende alunos com baixa visão e cegueira.
PROFESSOR M	Fem.	28	Letras	Educação de Jovens e Adultos à distância (cursando)	04 anos	Escola F	Municipal	E	Cegueira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É professora da Escola de Cegos há seis anos; ▪ Atua na rede municipal de ensino há quatro anos, onde trabalha no serviço do ensino itinerante; ▪ Assiste professores do ensino regular e alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira).

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Na categoria das professoras do ensino itinerante, todas quatro eram do sexo feminino, com idade média de quarenta e três anos, sendo que a professora M apresentava menor idade (28 anos) e a de maior idade (63 anos), era a professora J. Quanto aos dados relativos à formação profissional, todas quatro eram graduadas na área educacional (licenciaturas), sendo que metade (50%) eram graduadas em Pedagogia e a outra metade (50%) em Letras.

Há que se considerar, também, o quesito *Pós-Graduação* na categoria dos professores do ensino itinerante, constatando-se que metade dessas professoras possuía especialização (*Latu Sensu*), sendo que destas, uma (professora L) tinha três cursos (Psicopedagogia, Gestão e Supervisão, Educação Especial) e a professora M cursava a especialização em Educação de Jovens e Adultos. Nas informações acerca do tempo de magistério na Educação Especial, houve variação de 4 a 11 anos de experiência nessa categoria de professores.

O *código da escola* de cada professor do ensino itinerante correspondeu aos códigos de identificação da escola de ensino regular, onde faziam o acompanhamento dos alunos com deficiência visual e, o *tipo de escola* correspondeu a três da rede estadual de ensino, com três professores do ensino itinerante (J, K e L) e, a uma (professora M) da rede municipal de ensino. Os códigos dos alunos foram relacionados às escolas regulares em que os professores do ensino itinerante atuavam. No item *Deficiência do Aluno que Atende*, a maioria (três) das professoras do ensino itinerante (J, K e L) acompanhava alunos com baixa visão e, apenas, a professora M acompanha o aluno E, que apresentava cegueira.

Quanto à *descrição do professor* do ensino itinerante, pode-se observar, além da experiência profissional da professora J, o regime de trabalho, sendo que todas as professoras do ensino itinerante da rede estadual de ensino eram contratadas pelo Estado e, somente, a professora M trabalhava sob o regime estatutário. Esta informação sobre o regime de trabalho foi ressaltada pela professora L, que exterioriza seus sentimentos de indignação acerca da desvalorização dos profissionais da educação, como um todo, por parte do governo do Estado.

Após caracterização dos sujeitos da pesquisa, dá-se continuidade ao caminho percorrido pela pesquisadora na construção e apreensão do objeto de estudo. Construção e apreensão estas baseadas em etapas da pesquisa, que foram realizadas, a partir da aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (CEP/HUUFMA).

4.3 Etapas

A pesquisa por envolver seres humanos (alunos com cegueira e baixa visão, professores do ensino regular, do atendimento educacional especializado e do ensino itinerante) foi submetida à apreciação do CEP/HU/UFMA, cuja aprovação ocorreu através do parecer consubstanciado nº. 208.016, emitido em 15/03/2013. O registro do processo nesse Comitê de Ética em Pesquisa foi nº. 09803812.2.0000.5086/2013 (ANEXO A).

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, realizou-se uma visita às escolas das redes estadual e municipal de São Luís-MA e ao CAP-MA para agendar reunião com os participantes da pesquisa. No caso dos alunos com deficiência visual, essa reunião foi realizada com seus pais e/ou responsáveis no próprio Centro. A reunião com os participantes e/ou responsáveis foi realizada individualmente para explicar os objetivos e procedimentos a serem utilizados na pesquisa.

O consentimento dos participantes e dos pais e/ou responsáveis pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA foi oficializado mediante assinaturas dos TCLEs, onde cada um deles recebeu uma cópia do projeto e do parecer consubstanciado do CEP/HU/UFMA. Providenciou-se, após preenchimento e assinatura dos TCLEs, o agendamento das entrevistas com os participantes investigados.

As entrevistas foram realizadas com todos os participantes da pesquisa, em data e horário marcados. Contemplaram-se nas entrevistas: os dados de identificação dos participantes; os tipos de escola; os motivos da escolha das escolas; as dificuldades, desafios e perspectivas na efetivação do processo de inclusão escolar, de acordo com as políticas públicas de inclusão. Em seguida, transcreveram-se as entrevistas dos participantes as respostas às questões de pesquisa formuladas. Elaborou-se o relatório parcial e final da pesquisa, mediante orientações da professora orientadora.

Após descrição das etapas, apresentam-se os locais da pesquisa, nos quais este estudo foi realizado.

4.4 Locais

As escolas selecionadas foram determinadas em razão da existência de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. Assim, os locais da pesquisa configuram-se nesse Centro, onde esses alunos recebiam atendimento educacional especializado e nas escolas públicas de ensino regular das redes estadual e municipal de São Luís-MA, onde estavam matriculados.

Pereira (2011) destacava que a educação de deficientes visuais apresentou mudanças substanciais quanto ao atendimento somente em 2000, com a parceria do MEC. Essa parceria resultou na implantação do CAP-MA realizada pelo Governo do Estado, através da Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH), passando a ser chamada, posteriormente, de Secretaria de Estado da Educação.

O CAP-MA, inaugurado em 10 de maio de 2001, pelo Decreto nº. 17.927/2001, localizado na Avenida Dr. Roberto Simonsen, nº. 100, bairro Santa Cruz, cidade de São Luís-MA, recebeu o nome de Centro de Apoio Pedagógico Prof.^a Anna Maria Patello Saldanha, em homenagem, ainda, em vida, a uma Gestora e Professora de destaque na área de educação básica maranhense (PEREIRA, 2010). Com a implantação desse Centro, os atendimentos, que eram oferecidos em classes especiais nas escolas regulares, passaram a ser sua responsabilidade.

De acordo com Pereira (2010), a estrutura física organizacional do Centro constituía-se de dois prédios. O primeiro comportava a maior parte dos atendimentos educacionais especializados, compondo-se de: 01 sala de AVD, na qual existia a mobília básica para o funcionamento de uma casa; 01 sala de alfabetização; 01 sala para educação infantil; 01 sala de manuscrito; 01 sala de Recursos para alunos deficientes visuais incluídos no ensino regular; 01 sala de Técnicas e Cálculos de Soroban; 01 sala de Adaptação Curricular para alunos a serem incluídos no ensino regular; 01 sala para o Projeto Braille para a comunidade; 01 sala de Biblioteca Infantil; 01 sala de OM; 01 mini-refeitório; 01 cozinha; 01 pátio interno; 03 banheiros; 01 sala de Diretoria; 01 sala para a Equipe Multifuncional; 01 sala de Secretaria; 01 almoxarifado; 01 jardim; 01 playground. Registra-se, ainda, que os dois prédios são separados por um espaço aberto utilizado como quadra de esportes.

O segundo prédio é composto de núcleos responsáveis pela Produção Braille visando à produção de materiais didático-pedagógicos para alunos incluídos no ensino regular. Nesse prédio, existem 04 salas (divididas em quatro núcleos) e dois banheiros, um masculino e um feminino. Os núcleos estão divididos em quatro categorias: Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico; Núcleo de Tecnologia; Núcleo de Produção Braille; Núcleo de Convivência (PEREIRA, 2010).

No quadro 7 apresenta-se a caracterização do CAP-MA, referentes ao período de fevereiro/2012 a abril/2013, que constituiu-se de: tipos de atendimentos e o respectivo número de alunos atendidos; número de funcionários; equipe docente; equipe técnico-pedagógica; e, equipe multifuncional; ações do serviço itinerante; e, quantidade de profissionais da educação e comunidade em geral com formação continuada.

Quadro 7 - Caracterização do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-DV) do Maranhão, selecionado para a pesquisa

	TURNOS			
	Matutino	Vespertino	Noturno	
Tipos de Atendimentos	Orientação e Mobilidade	- 07 alunos cegos	- 08 alunos cegos	-
	Sistema Braille	- 15 alunos cegos	- 05 alunos cegos e 01 baixa visão	-
	Métodos e Técnicas de Soroban	- 10 alunos cegos e 03 com baixa visão	- 10 alunos cegos	-
	Manuscrito	- 04 alunos cegos	- 05 alunos cegos	-
	Atividades da Vida Autônoma	- 09 alunos cegos e 04 com baixa visão	- 08 alunos cegos e 08 com baixa visão	-
	Estimulação essencial	- 07 alunos cegos	-	-
	Estimulação cognitiva	-	- 03 alunos cegos	-
	Complementação curricular	- 14 alunos cegos e 07 com baixa visão	- 08 alunos com baixa visão	-
	Alfabetização em Braille e/ou letras ampliadas	- 04 alunos com baixa visão	- 08 alunos cegos e 07 com baixa visão	-
	Reabilitação	- 10 alunos cegos	- 07 alunos cegos e 01 surdo-cego	-
Ensino Itinerante	- 15 alunos com baixa visão	- 06 alunos cegos e 14 com baixa visão	- 03 alunos cegos e 05 com baixa visão	
Equipe docente	- 24 professores efetivos e 08 contratados.	- 30 professores efetivos e 08 contratados.	- 04 professores efetivos.	
Equipe técnico-pedagógica	- 01 gestor geral e 01 gestor adjunto.	- 01 gestor geral e 01 gestor adjunto.	- 01 gestor geral e 01 gestor adjunto.	
Equipe multifuncional	- 01 assistente social; 01 terapeuta ocupacional e 01 coord. pedagógica.	- 01 fonoaudióloga; 01 orientador; 01 psicólogo e 01 coord. Pedagógica.	-	
Ações do serviço itinerante	- 05 formações; 04 oficinas e 15 visitas nas escolas regulares.			
Quantidade de profissionais da educação e comunidade em geral com formação continuada	- 155 profissionais formados (Sistema Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade, dentre outros).			

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Dos dados apresentados no quadro 7, observa-se que praticamente todos os atendimentos do CAP-MA foram realizados nos turnos matutino e vespertino, com exceção do ensino itinerante, que era oferecido, também, no turno noturno. Em relação à equipe docente, percebe-se que a maioria dos professores era do quadro efetivo do serviço público. Entretanto, os docentes, que atuavam no ensino itinerante, pertenciam, em sua maioria, ao regime de contrato de trabalho.

Quanto às ações desenvolvidas pelo ensino itinerante nas escolas, observa-se que, apenas, cinco formações/capacitações, quatro oficinas e quinze visitas foram realizadas durante um ano letivo, ou seja, esse quantitativo mostrou-se insuficiente para tentar suprimir

ou minimizar uma lacuna extensiva no que se refere à formação de professores do ensino regular e da própria comunidade escolar, considerando o número elevado de escolas públicas da rede estadual de ensino, que têm alunos com deficiência visual matriculados.

Contudo, o CAP-MA realizou cursos direcionados aos profissionais da educação e comunidade em geral, num total de 155 profissionais com formação em Sistema Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade, dentre outros.

Após algumas informações sobre o CAP-MA, prossegue-se com a caracterização das escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino de São Luís-MA selecionadas para esta pesquisa. Com efeito, nessa caracterização poderá se conhecer o concreto das escolas selecionadas, não sendo, portanto, o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento, como aponta Saviani (2004, p. 4):

[...] poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento.

Partindo-se deste entendimento da escola, local de ocorrência do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA, que não se concretiza sem a mediação do referencial teórico, do real-concreto, ou seja, do processo de inclusão na realidade escolar, pois o “concreto [...] se dá e se revela na e pela práxis.” (SAVIANI, 2004, p. 5).

Em relação às escolas regulares, inicialmente, foram selecionadas 07 (sete) escolas públicas das redes estadual e municipal de São Luís-MA. Entretanto, devido à inviabilidade de informações na coleta de dados relativos a duas escolas, após várias tentativas feitas para essa coleta, mediante visitas da pesquisadora nas duas instituições de ensino, por telefonemas e e-mails à gestão das escolas. Além desse fato, houve recusa na participação das entrevistas semiestruturadas por parte de uma itinerante da rede municipal de ensino e não autorização por parte dos pais e/ou responsáveis de uma aluna, a pesquisadora, mediante orientação da professora orientadora definiu o campo de pesquisa em 05 (cinco) escolas públicas da rede regular de ensino, sendo 04 (quatro) pertencentes à rede estadual e 01 (uma) pertencente à rede municipal de ensino, todas situadas em São Luís-MA. Os códigos de identificação ficaram, assim, definidos: Escola **A**; Escola **B**; Escola **C**; Escola **D**; Escola **E**.

Na caracterização das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA, organizaram-se informações, tais como: localização da escola, ano de fundação, número de alunos matriculados em 2012, número de alunos com deficiência visual incluídos, nível escolar atendido, número de turmas regulares, outros espaços no ambiente escolar, quantitativo de funcionários, equipe docente, equipe técnico-pedagógica, como mostra o quadro 8:

Quadro 8 - Caracterização das escolas selecionadas das redes estadual e municipal de ensino regular de São Luís-MA

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E
Localização	Bairro de Fátima	Outeiro da Cruz	São Cristóvão	Jardim Tropical	São Raimundo
Ano de Fundação	1962		1970	1992	
Número de Alunos matriculados	- 127 alunos (matutino); - 149 alunos (vespertino); - 99 alunos (noturno).	- 1997 alunos.	- 174 alunos (matutino); - 315 alunos (vespertino).	- 287 (matutino); - 325 (vespertino); - 221 (noturno).	
Número de Alunos com deficiência visual e/ou associadas incluídos	- 01 aluno (matutino).	- 03 alunos deficientes visuais e 56 alunos com deficiência.		- 02 alunos (matutino).	- 02 alunos.
Nível Escolar Atendido	- Ensino Fundamental (2º ao 5º ano - matutino); - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano - vespertino); - EJA (noturno).	- Ensino Fundamental (2º ano 9º ano); - Ensino Médio; - Educação de Jovens e Adultos.	- Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (matutino); - Ensino Fundamental 5ª a 8ª série (vespertino).	- Ensino Fundamental; - Ensino Médio; - EJA I e II.	- Ensino Fundamental (1º ao 5º ano - matutino); - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano - vespertino); - EJA (noturno).
Número de Turmas Regulares	- 05 (matutino); - 07 (vespertino); - 03 (noturno).	- 25 turmas; - 03 classes especiais.	- 07 (matutino); - 09 (vespertino).	- 09 (matutino); - 09 (vespertino); - 03 (noturno).	- 18 (matutino);
Outros Espaços	- 15 salas de aula; - 01 biblioteca; - 01 pátio; - 01 quadra de esportes; - 01 sala de informática (não está funcionando); - 01 sala de professores; - 03 banheiros; - 01 cozinha.	- 01 sala de recursos; - 01 sala de apoio pedagógico; - 01 sala de professores; - 01 biblioteca; - 01 auditório; - 01 laboratório de informática; - 01 cozinha; - 01 quadra de esportes; - 01 pátio.	- 09 salas de aula; - 01 sala de leitura com biblioteca; - 01 auditório; - 01 sala de professores; - 01 sala de apoio pedagógico; - 01 laboratório de informática; - 01 refeitório/cozinha; - 01 quadra de esportes; - 01 pátio.	- 21 salas de ensino regular; - 04 salas de EJA; - 01 sala "Projeto + Educação" e o "Médio Inovador"; - 01 pátio escolar; - 01 sala de professores; - 01 sala de recursos; - 01 sala de leitura com biblioteca; - 01 laboratório de informática; - 01 cozinha; - 01 quadra de esportes.	- 01 sala de recurso; - 01 sala de professores; - 01 biblioteca; - 01 laboratório de informática; - 01 refeitório; - 01 cozinha; - 02 pátios (interno e externo); - 05 banheiros; - 01 secretaria; - 01 sala de gestão.
Quantitativo de Funcionários	- 02 auxiliares de serviços diversos; - 02 pessoas da sala de informática; - 01 a gente administrativo (matutino).	- 14 operacionais; - 02 vigias.	- 01 secretária; - 01 serviços gerais.		- 03 merendeiras; - 02 limpeza; - 01 porteiro; - 01 guarda; - 06 administrativos.
Equipe Docente	- 05 professores do ensino regular (matutino); - 05 professores de EJA (noturno); - 01 professor de licença prêmio; - 01 professor em processo de aposentadoria.	- 119 professores; - 03 intérpretes.	- 07 professores do ensino regular (matutino); - 17 professores do ensino regular (vespertino); - 01 professor de carga horária reduzida; - 01 professor de Educação Física.		- 18 professores do ensino regular (matutino); - 02 professoras de Ed. Física (matutino);
Equipe Técnico-pedagógica	- 01 gestor geral; - 01 gestor adjunto; - 01 apoio pedagógico (matutino); - 01 apoio pedagógico (vespertino); - 02 supervisores (noturno).	- 01 gestor geral; - 01 gestor adjunto; - 01 coordenador pedagógico; - 05 supervisores.	- 01 gestor geral; - 01 gestor adjunto; - 01 coordenador (matutino).	- 01 gestor geral; - 01 gestor adjunto; - 02 supervisores.	- 01 gestora geral; - 01 gestora adjunta; - 01 coordenadora pedagógica (matutino).

* Os dados coletados nas escolas selecionadas são relativos ao ano de 2012. Ressaltam-se os espaços em branco, devido à inviabilidade nas informações coletadas.

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Um aspecto geral observado pela pesquisadora em todas as escolas pesquisadas, durante as visitas e conversas com professores e funcionários para recolhimentos dos dados, residiu na localização geográfica das escolas, que estão situadas em bairros periféricos de São Luís-MA, apresentando alto índice de violência, tráfico de drogas e população de baixo poder aquisitivo.

Pelos dados do quadro 8, no que se refere às gestões dessas instituições de ensino existia um diferencial entre elas, ou seja, percebeu-se, durante as visitas, que, apenas, duas instituições (**Escola C** e **Escola E**) apresentavam um comprometimento mais acentuado em relação à inclusão escolar do aluno com deficiência visual. Comprometimento esse vinculado à reestruturação organizacional e curricular da escola, proporcionando a esses alunos condições de acessibilidade ao seu desenvolvimento cognitivo, social e educacional, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem deles.

Quanto ao ano de fundação das escolas selecionadas, que forneceram as referidas informações, a mais antiga (1962) correspondeu à escola **A**, e a mais recente (1992) à escola **D**. Havia um número de alunos matriculados, na escola **D**, 833 alunos, perdendo, somente, para a escola **B**, que apontava 1.997 alunos matriculados nos três turnos. Percebeu-se, também, que das cinco escolas a que mais atendia deficientes visuais provenientes do CAP-MA (cegos e baixa visão) era a escola **B**, onde apresentava maior quantitativo de alunos com deficiência. Em seguida, as escolas **D** e **E**, com dois alunos.

No campo *Nível Escolar Atendido*, todas as cinco escolas tinham ensino fundamental do 1º ano 9º ano, sendo que, apenas, duas escolas (**B** e **D**) apresentavam ensino médio e a escola **C** era a única que não tinha Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação ao número de turmas regulares, das escolas, que forneceram todos os dados, a escola **B** apresentava maior quantitativo de turmas (28 turmas e 03 classes especiais) e, a de menor quantitativo (16 turmas) refere-se à escola **C**.

Os dados relativos ao item *Outros Espaços* foram extremamente importantes, pois correspondiam a ambientes enriquecedores para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. Espaços esses que poderão dar um suporte melhor ao desenvolvimento cognitivo, social e educacional desses alunos, ressaltando-se: a sala de recursos, a sala de informática, a biblioteca e a quadra de esportes. A maioria das escolas (**B**, **D** e **E**) tinha sala de Recursos, entretanto funcionavam precariamente, com poucos mobiliários adaptados, equipamentos e materiais didático-pedagógicos específicos para a deficiência visual. Todas as escolas selecionadas apresentavam bibliotecas e salas de

informática, sendo que na escola **A**, a sala de informática não funcionava. A quadra de esportes era um espaço presente na maioria das escolas, com exceção da escola **E**.

No que diz respeito aos funcionários, ressalta-se o quantitativo da escola **E**, a qual apresentava 13 profissionais (03 merendeiras, 02 da limpeza, 01 porteiro, 01 guarda e 06 administrativos), perdendo, apenas, para a escola **B**, que tinha 16 funcionários, sendo 14 operacionais e 02 vigias. Na equipe docente das escolas, observou-se que a escola **B** era composta por 122 professores (119 docentes e 03 intérpretes), seguida da escola **C**, com uma equipe docente de 26 professores. O último item a ser ressaltado condiz à equipe técnico-pedagógica, onde as escolas **B** e **A** eram constituídas de 08 (oito) e 06 (seis) profissionais, respectivamente.

Após caracterização dos locais da pesquisa, apresentam-se os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Utilizaram-se como técnica de coleta de dados, dois instrumentos: documentos e entrevistas semiestruturadas. Como documentos, citam-se: relatórios dos professores do atendimento educacional especializado, registrando o processo ensino-aprendizagem do aluno antes, durante e depois dos atendimentos; relatórios dos professores do ensino itinerante da rede estadual de São Luís-MA, registrando o acompanhamento desse aluno no ensino regular; anamneses, realizadas pela Equipe Multifuncional do CAP-MA com os pais e/ou responsáveis desses alunos; Avaliação Funcional da Visão, constando orientações para adaptações de atividades escolares, tipos de atendimentos necessários para ajudar o desenvolvimento pleno desses alunos; laudos médicos e oftalmológicos.

No que diz respeito a procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativa e de campo exploram particularmente a técnica de entrevista, devido à propriedade com que esse instrumento penetra na complexidade de um problema (RICHARSON, 1999).

A entrevista, então, consiste em tentar compreender a narrativa que emergem das vivências cotidianas reveladas pelos sujeitos envolvidos no processo de inclusão, numa tentativa de trazer os sujeitos concretos para o diálogo da pesquisa, e de compreender esses sujeitos na complexidade das múltiplas determinações do tempo presente e lugar social que ocupam. Lembrando, especificamente, que os alunos com deficiência visual não são constituídos apenas por um aparato biológico, e sim por pessoas que fazem parte de uma sociedade, marcada por um tempo, por um lugar social (CAIADO, 2003).

A utilização dos equipamentos e materiais foi imprescindível no registro das informações, verbalizadas pelos sujeitos participantes. O uso do gravador digital de voz Sony permitiu apreender as datas das entrevistas e, precisamente, a duração das entrevistas; o uso dos cadernos de anotações foi de grande utilidade para a transcrição das entrevistas, que exigiu grande esforço e disposição de tempo da pesquisadora (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 61). Para registro das transcrições, seguiu-se literalmente o conteúdo das falas dos sujeitos participantes, pois segundo os autores, “quanto mais complexos e fiéis forem os protocolos e as suas transcrições, maiores as possibilidades de realização de uma análise de alto nível”.

Para Richardson (1999), a melhor maneira para participar na mente do ser humano por meio de entrevista semiestruturada, pois tem caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas, permitindo penetrar na mente delas. Assim, adotou-se essa técnica da entrevista semiestruturada como melhor forma de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular, mediante participação dos sujeitos, envolvidos nesse processo.

Rosa e Arnoldi (2008) enfatizam que a complexidade da aplicação de uma entrevista inicia-se na análise primeira de todo um contexto externo, sendo imprescindível que o entrevistador tenha, inicialmente, a visualização do todo, isto é, dos contextos externo, cultural e histórico em que está inserido o participante a ser pesquisado e, também, nesse momento o conteúdo da pesquisa em questão, recomendando-se prosseguir a coleta dos dados, somente depois de averiguado essa situação, para que não se desvie em caminhos diversos.

Em grande parte das investigações científicas, um aspecto relevante quanto à aplicação da técnica da entrevista para validação dos dados coletados refere-se à confiabilidade entre entrevistador e entrevistado. Esse aspecto centra-se na cordialidade que conduzirá a uma inter-relação de confiança, conseguida na medida em que o entrevistador mostra-se interessado em ouvir as experiências relatadas pelo entrevistado, assumindo, muitas vezes, um caráter confidencial. A partir de então, instala-se a verdadeira relação de confiabilidade entre ambos, ou seja, entre entrevistador e entrevistado (ROSA; ARNOLDI, 2008).

Direcionada para a pesquisa qualitativa, a entrevista semi-estruturada foi utilizada nesta investigação para, além de valorizar a presença do investigador, oferecer todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcançasse liberdade e espontaneidade, necessárias ao enriquecimento da investigação. Na concepção de Triviños (1987, p.146), a entrevista semi-estruturada é entendida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Com base nessa concepção, empregou-se a entrevista semi-estruturada, cujo objetivo era fazer com que os entrevistados discorressem e verbalizassem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular em São Luís-MA. As questões das entrevistas semiestruturadas foram abertas, mas elaboradas de forma aprofundada, e, apesar de subjetiva, buscava a objetividade do tema focalizado, possibilitando relacionamento recíproco entre entrevistador e entrevistado. Os questionamentos foram elaborados, também, para facilitar as lembranças dos informantes, instigando-os a falarem sobre o tema, instalando a credibilidade. Apesar de longa, a entrevista permitiu tanto a análise quantitativa das respostas às questões que abordaram pontos objetivos, quanto, em particular, uma análise qualitativa do discurso dos entrevistados (SILVA apud ROSA; ARNOLDI, 2008).

As respostas das entrevistas compreenderam narrativas relacionadas ao contexto sócio-educacional dos entrevistados em foco. Ressalta-se que as questões, que compuseram as entrevistas, compreenderam os dados de identificação dos sujeitos; dois blocos de questões (a escola e o processo educacional; processos e políticas de inclusão). Essas questões, quando necessário, foram perguntadas de outra forma para facilitar a compreensão delas por parte dos entrevistados.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas integralmente para registrar todas as informações dos entrevistados. A autorização para gravação da entrevista ocorreu mediante assinaturas dos TCLEs, direcionados aos pais e/ou responsáveis de alunos com deficiência visual; aos professores do atendimento educacional especializado; aos professores itinerantes das redes estadual e municipal de ensino regular de São Luís-MA; aos professores do ensino regular das redes estadual e municipal, que ensinam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, compreendendo, respectivamente, aos Apêndices A, B, C e D.

O TCLE informava que a participação das pessoas selecionadas não seria obrigatória, tendo os participantes, liberdade de retirarem seus consentimentos ou de desistirem da pesquisa, em qualquer momento, sem prejuízo algum para ele. Informou-se, também, que os participantes seriam submetidos a uma entrevista semi-estruturada e que suas identidades não reveladas caso concordassem com as informações contidas no TCLE

deveriam autorizar a sua participação ou de seu filho, assinando ao final do documento, bem como a autorização da gravação da entrevista e a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que os participantes não fossem identificados.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas com os alunos com deficiência visual, professoras do ensino regular, professores do atendimento educacional especializado e professores do ensino itinerante, corresponderam respectivamente aos Apêndices E, F, G e H.

Antes de iniciar a gravação, o entrevistador solicitou alguns dados aos entrevistados, permitindo a identificação e conhecimento de algumas de suas características sociodemográficas e pessoais (RICHARDSON, 1999). No caso dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, foram solicitados: idade, sexo e série do entrevistado; tipo de deficiência visual (cegueira, baixa visão); natureza da deficiência, se congênita ou adquirida (se adquirida, em que idade); outra deficiência do entrevistado; além da descrição do aluno. No caso dos outros participantes, os dados solicitados consistiram em: sexo, idade e formação profissional do entrevistado; pós-graduação *lato sensu*; deficiência visual do aluno atendido; tempo que trabalha como profissional no CAP-MA ou na escola estadual ou municipal; código da escola; tipo de escola que leciona; código e deficiência do aluno que atende; descrição do professor.

Outros procedimentos foram adotados durante a realização das entrevistas semiestruturadas, como as táticas de entrevista (VALLES apud ROSA; ARNOLDI, 2008), que auxiliaram o entrevistador/investigador no seu posicionamento adequado perante o entrevistado e que puderam provocar um maior retorno e uma coleta de dados mais completa (VALLES apud ROSA; ARNOLDI, 2008). Dessas táticas, foram utilizadas: tática do silêncio; tática da animação e elaboração; tática da reafirmação e repetição; tática de recapitulação; tática de esclarecimentos.

Após o registro dos dados coletados, foram transcritas literalmente as entrevistas semiestruturadas gravadas, respeitando as orientações de Rosa e Arnoldi (2008, p.61), porque “quanto mais completos e fiéis forem os protocolos e as suas transcrições, maiores as possibilidades de realização de uma análise de alto nível”, sendo fundamentais as leituras e os dados teóricos para a interpretação adequada desses dados. Para tanto, houve a necessidade de disposição de tempo do investigador/entrevistador nessa etapa da pesquisa, a fim de que ele interagisse completamente com os dados coletados, na sua integridade, num exercício repetitivo, ou seja, repetindo diversas vezes, até a exaustão (ROSA; ARNOLDI, 2008).

O estudo de caso realizado envolveu uma situação totalmente diferente, pois ao entrevistar pessoas-chave, o pesquisador teve que trabalhar em conformidade com o horário e

a disponibilidade dos entrevistados, e não com o seu horário e disponibilidade. Para Yin (2005, p. 97), a “natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder às questões”.

Os dados a seguir, mostram a caracterização das entrevistas semi-estruturadas com os participantes da pesquisa, destacando os locais de realização das entrevistas, as datas de realização e a duração das entrevistas semi-estruturadas. No quadro 9 tem-se a caracterização da entrevista semiestruturada referente aos alunos com deficiência visual atendidos no CAP-MA, professores do ensino regular, do AEE e do ensino itinerante, respectivamente.

Quadro 9 - Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com os alunos com deficiência visual em relação aos locais, datas e duração

Dados das Entrevistas Semi-Estruturadas			
ADV	Locais das Entrevistas	Datas das Entrevistas	Duração das Entrevistas
A	CAP-MA	18/02/2013	29 minutos e 16 segundos
B	CAP-MA	20/01/2013	18 minutos e 11 segundos
C	CAP-MA	18/02/2013	16 minutos e 47 segundos
D	Escola D	20/01/2013	19 minutos e 14 segundos
E	Escola E	20/01/2013	19 minutos e 39 segundos

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Pelos dados do quadro 9, em relação aos locais das entrevistas, a maioria (três) dos alunos (A, B e C) foi entrevistada no CAP-MA e dois (D e E) nas escolas de ensino regular. Em relação às datas, três entrevistas (B, D e E) foram realizadas no mês de janeiro/13 e duas (A e C) no mês de fevereiro de 2013. No que concerne ao tempo das entrevistas, os alunos com deficiência visual do CAP-MA tiveram em média vinte minutos e sete segundos, sendo que a de menor duração foi a do aluno C (16 minutos e 47 segundos) e a de maior duração (29 minutos e 16 segundos) compreendeu a entrevista do aluno A.

O quadro 10 compreende a caracterização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino regular.

Quadro 10 - Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino regular em relação aos locais, datas e duração

Dados das Entrevistas Semi-Estruturadas			
PER	Locais das Entrevistas	Datas das Entrevistas	Duração das Entrevistas
A	Escola A	21/01/2013	34 minutos e 58 segundos
B	Escola B	23/01/2013	33 minutos e 17 segundos
C	Escola C	23/01/2013	31 minutos e 45 segundos
D	Escola D	21/01/2013	33 minutos e 59 segundos
E	Escola E	22/01/2013	29 minutos e 58 segundos

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Com base nas informações do quadro 10, todos os professores de ensino regular tiveram suas entrevistas realizadas no mês de janeiro de 2013, na escola regular, onde trabalhavam. No que concerne ao tempo de duração, as entrevistas dos professores de ensino regular tiveram em média 32 minutos e 47 segundos, sendo que a de menor duração foi a do professor E (29 minutos e 58 segundos) e a de maior (34 minutos e 58 segundos) correspondeu ao professor A.

O quadro 11 refere-se à caracterização das entrevistas semi-estruturadas com os professores do AEE em relação aos locais, datas e duração.

Quadro 11 - Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com os professores do atendimento educacional especializado em relação aos locais, datas e duração

Dados das Entrevistas Semi-Estruturadas			
PAEE	Locais das Entrevistas	Datas das Entrevistas	Duração das Entrevistas
F	CAP-MA	22/01/2013	28 minutos e 36 segundos
G	CAP-MA	24/01/2013	16 minutos e 15 segundos
H	Domicílio	24/02/2013	24 minutos e 15 segundos
I	CAP-MA	22/01/2013	24 minutos e 31 segundos

Fonte: Alessandra Belfort Barros

De acordo com os dados do quadro 11, quanto aos professores do atendimento educacional especializado, a maioria (F, G e I) foi entrevistada no CAP-MA e, apenas, o professor H concedeu sua entrevista no seu domicílio, devido sentir-se mais à vontade para

verbalizar sobre as questões da entrevista. As datas contemplaram os meses de janeiro/13, com os professores F, G e I; e, fevereiro/2013, correspondendo à entrevista do professor H. O tempo médio de duração das entrevistas foi de, aproximadamente, 23 minutos e 24 segundos, sendo que a de menor duração correspondeu ao professor G (16 minutos e 15 segundos) e a de maior (28 minutos e 36 segundos) ao professor E.

O quadro 12 engloba a caracterização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino itinerante.

Quadro 12 - Caracterização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino itinerante das redes estadual e municipal de ensino em relação aos locais, datas e duração

Dados das Entrevistas Semi-Estruturadas			
PEI	Locais das Entrevistas	Datas das Entrevistas	Duração das Entrevistas
J	Escola B	25/01/2013	36 minutos e 52 segundos
K	Escola C	25/01/2013	26 minutos e 29 segundos
L	Escola A	05/03/2013	34 minutos e 58 segundos
M	Escola E	24/01/2013	29 minutos e 14 segundos

Fonte: Alessandra Belfort Barros

A partir dos dados do quadro 12, observa-se que as entrevistas das professoras itinerantes foram concedidas nas escolas regulares das redes estadual e municipal de São Luís-MA, onde prestavam acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiência visual atendidos no CAP-MA. Ressalta-se que, em relação às datas das entrevistas três foram realizadas no mês de janeiro/13 e, apenas, uma delas (professora L) foi concedida no mês de março/13, após vários agendamentos com a pesquisadora. A duração média das entrevistas das professoras itinerantes foi, aproximadamente, 32 minutos, sendo que a de menor duração (26 minutos e 29 segundos) correspondeu à professora K e a de maior duração (36 minutos e 52 segundos) à professora J.

As transcrições das entrevistas realizadas com os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, com as professores das escolas de ensino regular de São Luís-MA, com os professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA e com os

professores do ensino itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA compreenderam os Apêndices I, J e K, respectivamente.

4.6 Equipamentos e materiais

Segundo Biasoli-Alves (1998, p. 149), a preparação de formulário ou maneira de registrar dados, incide num procedimento bastante complexo, pois para realização da coleta de dados é preciso prever a forma de registrá-los, haja vista que “a qualidade e a validação dos resultados dependem da organização adequada dos registros”.

Para registro dos dados coletados foram utilizados equipamentos e materiais. Em relação aos equipamentos, dois foram os tipos utilizados: um netbook, modelo “Qbex”; e, um gravador de voz digital Sony, modelo ICD-PX312. A opção por esses equipamentos deveu-se à facilidade de manuseio, e de transporte e por serem muito utilizados em entrevistas profissionais por médicos, psicólogos, entre outros, principalmente, por pesquisadores que já instalaram um vínculo de confiabilidade com os pesquisados/entrevistados (BIASOLI-ALVES, 1998).

Além desses equipamentos, registraram-se as informações utilizando-se os seguintes materiais: dois cadernos de anotações, modelo “Cardesil”, composto de 200 folhas, cada um; uma grafite de ponta (0.5) e uma borracha. Esses materiais foram necessários para registro e transcrição das entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos, atendo-se com fidedignidade às anotações, a fim de não perder nenhum detalhe dos dados relatados, que incluíam “interpretações levantadas, pontos críticos, significados identificados pelo entrevistado, entre outros” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 58-59).

Destaca-se que, nos momentos de descontração das entrevistas semi-estruturadas entre o pesquisador e os entrevistados, o caderno de anotações foi de grande utilidade para o pesquisador no registro das informações fornecidas pelos participantes, na medida em que a entrevista, em si, poderia causar certa inibição nos mesmos quando da exposição dessas informações. Conforme preleciona Rosa e Arnoldi (2006), o material de registro de dados, quando usado sem que o entrevistado perceba, estando, pois, à vontade, é muito útil, porque nos momentos de descontração o entrevistado deixa escapar alguns dados que jamais seriam emitidos no momento tenso de uma entrevista.

É necessário, entretanto, que esses equipamentos e materiais sejam utilizados adequadamente, durante o período de coleta de dados para garantir a validação e a

fidedignidade dos resultados pretendidos, tendo em vista que os procedimentos de coleta e análise de dados são muito complexos (BIASOLI-ALVES, 1998).

4.7 Procedimentos de coleta e análise dos dados

De acordo com Richardson (1999), os procedimentos de coleta de dados é a etapa da pesquisa em que o investigador informa o período de coleta de informações e a possível colaboração dos entrevistadores nesse processo. Em relação à colaboração de outros entrevistadores para ajudar na coleta de dados nas entrevistas semi-estruturadas com os participantes, menciona-se que este estudo não contemplou a colaboração de outros entrevistadores, somente, a pesquisadora.

É importante relatar que a coleta de dados realizada nesta pesquisa foi iniciada a partir da aprovação da pesquisa pelo CEP/HU/UFMA, que emitiu, em 18/01/2013, parecer consubstanciado nº. 185.457, cujo registro do processo nesse Comitê foi nº. 09803812.2.0000.5086/2013 (ANEXO A), sendo, portanto, favorável à realização deste estudo, ressaltando, inclusive, a relevância do objeto investigado para o meio científico e toda a sociedade.

Após aprovação do CEP/HU/UFMA, a pesquisadora direcionou-se, no mês de janeiro de 2012, ao CAP-MA, onde entregou uma cópia do projeto desta pesquisa e uma cópia do parecer consubstanciado à gestora geral desse Centro. No momento dessa visita ao CAP-MA, foi disponibilizado à pesquisadora o acesso aos dossiês dos alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão), onde a mesma fez um levantamento dos alunos, utilizando-se critérios de inclusão já mencionadas e previamente estabelecidos no projeto de pesquisa para seleção dos participantes, com os quais seriam realizadas entrevistas semi-estruturadas.

Com base nesses critérios, foram detectados, pelos dossiês do CAP-MA, sete alunos com deficiência visual, selecionando-os. Dos sete alunos com deficiência visual, cinco estavam matriculados na rede estadual de ensino e dois estavam matriculados na rede municipal de ensino de São Luís-MA. A partir da seleção desses alunos, identificaram-se seus respectivos professores, que, também, passaram por critérios de inclusão, conforme já relatados.

Conhecidos os sujeitos selecionados, a pesquisadora, de posse dos contatos telefônicos dos pais e/ou responsáveis dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, marcou reuniões, individuais, com esses pais e/ou responsáveis, de acordo com a disponibilidade deles. Nessas reuniões individuais, apresentou-se o projeto de pesquisa,

explicando-se a importância do referido estudo; os objetivos da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados (entrevistas semi-estruturadas), que seriam utilizados na pesquisa; os riscos e benefícios da pesquisa para os alunos com deficiência visual e para os pais e/ou responsáveis.

Após explicação do projeto de pesquisa aos pais e/ou responsáveis, apresentou-se, também, o TCLE a eles, no qual detalhava-se o assunto abordado nas entrevistas semi-estruturadas; a livre participação dos alunos, podendo os pais e/ou responsáveis retirarem seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, caso desistissem dela; o consentimento para gravação das entrevistas semi-estruturadas. Caso os pais e/ou responsáveis concordassem ou não com a participação dos filhos nas entrevistas semi-estruturadas e gravação das informações, estabeleceu-se um prazo de três dias para a entrega do TCLE à pesquisadora. Aqueles que concordaram com a participação dos filhos nas entrevistas e gravação das informações, receberam uma cópia do projeto de pesquisa e uma cópia do TCLE.

Este termo garantiu que as informações fossem confidenciais, somente utilizadas na divulgação desta pesquisa e, teve como objetivo, esclarecer e proteger os sujeitos participantes da pesquisa, assegurando suas identidades e conforto na aplicação das entrevistas. Dos sete pais e/ou responsáveis dos alunos com deficiência visual, apenas um não concedeu a participação do(a) filho(a) na pesquisa.

Depois do recebimento dos TCLEs, a pesquisadora identificou as escolas de ensino regular das redes estadual e municipal de São Luís-MA, onde esses alunos com deficiência visual do CAP-MA, estavam matriculados. Procedeu-se da mesma forma, quando da visita ao CAP-MA, ou seja, entregou-se uma cópia do parecer consubstanciado do CEP/HU/UFMA e uma cópia do projeto de pesquisa à cada gestor(a) das escolas selecionadas.

Durante as visitas nas escolas de ensino regular das redes estadual e municipal de São Luís-MA, conversou-se, individualmente, com os professores dos alunos com deficiência visual do CAP-MA. Nessa conversa, além de serem destacados os objetivos, os procedimentos, a importância da pesquisa, apresentou-se o TCLE, onde foi combinado com cada professor o prazo de entrega desse Termo. Esse procedimento, também, foi realizado com os professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA e do ensino itinerante das redes estadual e municipal de ensino de São Luís-MA. Entretanto, não foi possível o consentimento de um professor do ensino itinerante da rede municipal de São Luís-MA, mesmo após várias tentativas da pesquisadora no agendamento de visitas por telefone, não obtendo resposta por parte do referido professor.

Além dos problemas de consentimento de um dos pais e/ou responsáveis na participação do(a) filho(a) na pesquisa e a inviabilidade no agendamento da visita por telefone em relação ao professor do ensino itinerante, alguns dados solicitados nas escolas das redes estadual e municipal de São Luís-MA implicaram na redução do quantitativo dos sujeitos selecionados para participarem desta pesquisa. Essa decisão foi protelada, conforme orientação da professora orientadora deste trabalho.

Quanto aos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas com esses alunos, os mesmos tiveram oportunidade de relatar sobre seus dados de identificação, como: sexo, idade, tipo de deficiência, se congênita ou adquirida, existência de deficiência associada, tipo de escola, série em que estudava. Essas informações foram comparadas e confirmadas com a documentação dos dossiês do CAP-MA. Relatados os dados de identificação, solicitou-se que verbalizassem sobre suas dificuldades, desafios e perspectivas em relação ao seu processo de inclusão escolar.

A caracterização dos dados de identificação dos professores do ensino regular das redes estadual e municipal foi realizada no momento da coleta das entrevistas semi-estruturadas, abordando-se os seguintes itens: sexo, idade cronológica, graduação, pós-graduação (*Latu Sensu*), tempo de magistério, tipo de escola que leciona, deficiência do aluno que ensina. No item *Descrição do Professor*, esses dados foram obtidos no decorrer das falas desses professores, presentes, principalmente, nos dois blocos do roteiro das entrevistas, que tratavam da escola, do processo educacional, processos e políticas de inclusão.

Nas entrevistas semi-estruturadas com os professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA e do ensino itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA, utilizaram-se, também, um roteiro constituído de três blocos: dados de identificação, para caracterização desses sujeitos, constando: sexo, idade, graduação, pós-graduação (*Latu Sensu*), tempo de magistério na Educação Especial, tipo de escola que leciona, deficiência do aluno que atende. Os dados relativos ao segundo e terceiro blocos referiam-se à escola, ao processo educacional, processos e as políticas de inclusão, com destaque para as dificuldades, desafios e perspectivas em relação ao processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA.

A análise dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas considerou o processo de análise qualitativo, seguindo as recomendações de Biasoli-Alves (1998, p.145), por ser hierarquicamente “o sistema mais complexo exigindo do pesquisador/entrevistador cuidados excessivos quanto à elaboração”. Rosa e Arnoldi (2008, p. 65) expressam que, nessa etapa, “há a busca de apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos

sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem”, sendo delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, “trazendo à tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na *qualidade*”.

Biasoli-Alves (1995) e André (1988 apud ROSA; ARNOLDI, 2006) apontam inúmeras dificuldades vinculadas a esse tipo de análise, ocasionadas pela falta de caminhos prescritivos para levá-las a efeito, correndo-se o risco de efetuá-la de maneira muito intuitiva e rápida. Em razão disso, Biasoli-Alves (1998, p. 135-149) afirma “que apesar da flexibilidade por ela emitida deve-se salientar a necessidade de um RIGOR na análise qualitativa, que pode ser previsto por seis momentos cruciais”, tais como: construção do roteiro; execução da entrevista e registro literal dos dados; transcrição literal; leituras das transcrições; sistematização dos dados; e, redação.

Destaca-se, também, que nas entrevistas, após transcrição literal das narrativas, trabalhou-se com análise de conteúdo, “utilizada para estudar material de tipo qualitativo” (RICHARDSON, 1999, p. 224), porque “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRY; MOSOVICI apud BARDIN, 2004, p. 28). Pretendeu-se, portanto, nas narrativas das entrevistas transcritas, analisar as mensagens com duplo sentido, buscando sua significação profunda, depois de uma observação cuidadosa, pois, segundo Bardin (2004, p. 12), “por trás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

O procedimento de organização dos conteúdos, conforme Caiado (2003), provoca um processo fértil de reflexão que, por sua vez, suscita a busca de novas referências, novos questionamentos e nova leitura e organização dos dados. A organização da análise realizada nesta pesquisa passou, inicialmente, pela fase da *Pré-Análise* (FRANCO, 2008), que corresponde à organização propriamente dita.

Nesta primeira fase, a pesquisa trouxe três incumbências: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e objetivos; e, a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN apud FRANCO, 2008). As atividades da pré-análise consistiram: na leitura *flutuante*, estabelecendo contato com os documentos a serem analisados e conhecendo os textos e as mensagens neles contidos; na escolha dos documentos (os dados contidos nos dossiês dos alunos); na formulação das hipóteses e objetivos, propondo-se a verificar a confirmação ou não da afirmação provisória para o objeto de estudo; e, na referência aos índices, elaborando os indicadores com base na frequência com que o tema foi explicitado. (FRANCO, 2008)

Durante o processo da fase de pré-análise, foi fundamental ter como norte os objetivos da pesquisa como critério basilar para a identificação dos aspectos significativos dos dados, “porque os significados são inúmeros e as possibilidades de traçar caminhos de organização dos conteúdos vão multiplicando-se” (CAIADO, 2003, p.53). Assim, o caminho traçado para a elaboração das categorias emergiu da fala, do discurso, do conteúdo das respostas dos entrevistados, sendo iniciado pelo processo de descrição dos significados e do sentido dessas falas, salientando-se todas as nuances observadas (FRANCO, 2008).

A partir das respostas dos entrevistados, a pesquisadora construiu quadros ilustrativos de acordo com as questões das entrevistas, para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos estes, constituídos em *indicadores* e vistos como fundamentais para auxiliar a posterior criação das categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

Após exposição dos quadros ilustrativos, contendo as respostas dos entrevistados, trabalhou-se com o *tema*, enquanto unidade de registro, que na busca dos significados e dos sentidos das asserções explicitadas, utilizando-se referencial teórico, buscou-se classificá-las em *categorias molares* (FRANCO, 2008), na medida em que, também, procurou-se saber a intensidade do aparecimento dos diferentes significados lógico-semânticos, decidindo-se quantificá-los, utilizando-se de frequências absolutas e relativas.

Foram, pois, elaboradas as tabelas que explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores ilustrativos, representando o conjunto de ideias comuns ao grupo de participantes pesquisados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta parte discute, a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, o processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP-MA, através do processo de categorização (BARDIN, 2004), organizado em categorias temáticas, com ênfase nos critérios semânticos previamente definidos e reunidos por classes ou grupos de elementos, pautados nos significados.

Buscou-se analisar o objeto de estudo, com base em referencial teórico e pesquisas, já realizadas, examinando o processo de inclusão nas escolas regulares, o atendimento educacional especializado oferecido pelo CAP-MA, o acompanhamento do professor itinerante, enquanto mediador desse processo, bem como a materialização das políticas de inclusão no contexto concreto da realidade das escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino de São Luís-MA.

Com base nas percepções dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, dos professores do ensino regular, dos professores do atendimento educacional especializado e dos professores itinerantes, buscou-se organizar as informações das entrevistas semi-estruturadas, através de agrupamentos por categorias temáticas, transcritas na íntegra e recortadas das falas dos entrevistados, procurando abstrair o conteúdo e as mensagens que possibilitassem a reflexão sobre as percepções manifestas. Assim, analisaram-se o segundo e o terceiro blocos de perguntas das entrevistas semi-estruturadas aplicadas com os participantes mencionados anteriormente, blocos esses intitulados de **“A escola e o processo educacional”** e **“Processo e políticas de inclusão”**, seguindo o roteiro de entrevistas de cada categoria dos participantes desta pesquisa.

Após a apresentação das percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, realizou-se a inter-relação dos discursos e o fechamento dessas percepções.

5.1 Entrevistas semi-estruturadas com os alunos deficientes visuais do CAP-MA

Na primeira categoria, composta por alunos com deficiência visual do CAP-MA, as questões da entrevistas semi-estruturadas referiram-se à escola de ensino regular e o processo de inclusão desses alunos, onde cada entrevistado expressou suas inquietações, sentimentos, opiniões e argumentos em relação a esse processo de inclusão escolar.

A primeira pergunta consistiu em saber: **Por que os pais e/ou responsáveis matricularam os filhos com deficiência visual na respectiva escola?** A análise das

respostas dessa pergunta, apresentadas na tabela 1, resultou na organização das seguintes categorias: localização geográfica; qualidade da escola; comportamento social do aluno.

Tabela 1 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os motivos dos pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais

ADV	Categorias	f	%
A, B, D, E	Localização geográfica favorável	04	80
C	Qualidade da escola	01	20
D	Comportamento social indisciplinado do aluno	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Percebeu-se que 80% dos alunos com deficiência visual atendidos no CAP-MA expressaram que o motivo para os pais e/ou responsáveis matricularem-nos nas escolas deveu-se ao fato destas escolas ficarem perto de suas casas (localização geográfica favorável).

Algumas falas dos entrevistados mostram os respectivos motivos:

Porque eles achavam mais perto (ALUNA A).

Porque fica perto de casa. Por causa que fica melhor pra mim (ALUNO B).

Porque a escola é perto da minha casa (ALUNO D).

Porque eu não sei. Mas, fica perto da minha casa! (ALUNO E).

A exposição desse motivo pelos alunos com deficiência visual do CAP-MA é compreensível, pois, a localização perto da escola facilita sua locomoção, como orienta as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que dizem que deve ser assegurado direito de matrícula aos alunos com deficiência em escolas de ensino regular, preferencialmente, o mais próximo possível de seu domicílio, para facilitar sua locomoção e, portanto, sua acessibilidade à instituição de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Levando-se em consideração as demais categorias, 20% dos entrevistados (ALUNO C) mencionaram a qualidade da escola, como motivo dos pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual nas escolas, cujo depoimento é mostrado a

seguir: “Porque eles acharam interessante àquele colégio pra mim. Porque eles sabiam que eu ia aprender mais lá”.

A opinião do Aluno C entrevistado indica que os motivos dos pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas não se trata, apenas, da localização geográfica, mas da qualidade da educação escolar. Esse aluno não estava informado dos aspectos abordados na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, que passou a orientar as políticas educacionais brasileiras, de forma acrítica e descontextualizada (BUENO, 2008). Mendes (2010) enfatizou que a mera inserção de alunos com deficiência na classe comum não garante educação de qualidade, pois a inclusão é um processo que leva tempo, por envolver além do acesso, a permanência e o sucesso na escola.

Além dessa categoria, 20% dos entrevistados mencionaram o comportamento social indisciplinado do aluno, como motivo para os pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais, como mostra a seguinte fala: “Porque quando eu tava de férias, eu tava perturbando em casa. Porque eu tava brigando muito no quintal” (ALUNO D).

De acordo com essa opinião do Aluno D, os pais e/ou responsáveis, ao matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas de ensino regular, percebem a escola como instituição formadora para a convivência em sociedade, contribuindo para transformar comportamentos indisciplinados dos alunos em comportamentos socializáveis, bem como a convivência social com outros alunos na escola de ensino regular poderá contribuir para essa socialização e mudança de comportamento, garantindo um aprendizado de qualidade, independentemente da gravidade da deficiência. Isso foi constatado por Vygotski (1997) ao afirmar que a principal demonstração concreta a que se destinam compensatórios e os processos de desenvolvimento em seu conjunto independe do caráter e da gravidade da deficiência, mas da realidade social em que está inserido o aluno com deficiência.

Com o objetivo de investigar a assiduidade do aluno com deficiência visual do CAP-MA na escola de ensino regular, bem como os motivos de sua assiduidade ou não, elaborou-se a pergunta: **Você vai todos os dias para a sua escola? Por quê?** As categorias resultantes da análise das respostas estão postas na Tabela 2.

Tabela 2 - Motivos para os alunos com deficiência visual do CAP-MA frequentarem ou não as escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular

ADV	Categorias	f	%
C, D, E	Favorecimento do processo de aprendizagem	03	60
C, D	Cumprimento de frequência escolar	02	40
A	Motivação	01	20
B	Indisposição físico-corporal	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

De acordo com a Tabela 2, a categoria de maior porcentagem (60%), indicada pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os motivos pelos quais frequentam ou não a escola, foi atribuída ao favorecimento do processo de aprendizagem, registrando-se as seguintes falas: “Sim. Pra aprender, também. Ah! As palavras de Deus, as coisas bíblicas, a ler, a escrever, e, é isso!” ALUNO C), “Venho. Pra estudar” (ALUNO D), “Vou, de manhã! Porque eu tenho que estudar!” (ALUNO E).

Depreende-se, a partir desses relatos, que o processo de aprendizagem, além de ser favorecido pela convivência social entre alunos com e sem deficiência (VYGOTSKI, 1997), precisa atender ao princípio da concretização, segundo o qual parte da premissa de que para uma criança com deficiência visual possa se desenvolver a contento, é fundamental que lhe seja dada oportunidade de conhecer o concreto, pois o toque constitui-se no seu instrumento primordial de aprendizagem (LOWENFELD, 1973).

Após essa categoria, 40% dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA apresentaram um segundo motivo relacionado à sua frequência ou não na escola de ensino regular, que correspondeu ao *cumprimento de frequência escolar*, ou seja, esses alunos frequentavam a escola de ensino regular, apenas, para não serem registradas suas ausências nas escolas, consistindo num mero cumprimento de carga horária, como atestam as falas dos alunos C e D: “Sim. Pra não pegar falta” (ALUNO C), “Venho. Eu não posso faltar à aula” (ALUNO D).

As falas expressadas pelos alunos com deficiência visual entrevistados constituem-se em informações preocupantes, pois a função da escola pode estar sendo descaracterizada, haja vista a forma de apreensão dessa função por esses alunos, que vêm a

instituição de ensino não como um lugar de construção de conhecimento, de desenvolvimento potencial humano (OKA; NASSIF, 2010), mas como um local de regras, inflexíveis, contribuindo, dessa forma, para a desmotivação desses educandos em frequentarem a escola de ensino regular.

Merece destaque, também, duas categorias (motivação e indisposição físico-corporal), que apresentaram mesma porcentagem (20%), citadas cada uma, pelos alunos A e B, respectivamente. Na pergunta sobre a frequência ou não à escola e o porquê, o motivo expresso pela aluna A, consistiu em gostar da escola, sentindo-se, pois motivada em frequentar à escola. Essa fala foi registrada da seguinte forma: “Sim, senhora! Porque eu gosto! (Aluna A)”.

A motivação é um elemento imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem entre professor e aluno. Para Lowenfeld (1973), o estímulo adicional é um princípio necessário no processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência visual. Estímulos esses, que, segundo esse autor, podem ser utilizados mediante a auto-atividade, que consiste na autonomia da criança no desenvolvimento de sua própria aprendizagem, oferecendo oportunidades dela vivenciar experiências, assumindo tarefas, agindo sob orientação do educador, enquanto mediador desse processo.

A categoria mencionada pelo Aluno B constituiu-se de *indisposição físico-corporal*, como motivo para os alunos com deficiência visual não irem todos os dias à escola. Tal categoria foi verbalizada nos seguintes termos: “Todos os dias, não! Priguiça! Porque acorda cedo!” (ALUNO B).

Complementando a pergunta realizada pela pesquisadora ao aluno B, no momento da entrevista, perguntou-se por que o aluno não mudava de turno, por exemplo, no turno vespertino. Então, o referido aluno respondeu: “Porque não. Eu já acostumei de manhã!” (ALUNO B).

Com base nesse depoimento, a indisposição físico-corporal pode estar relacionada não, exatamente, a esse motivo, mas pela falta de incentivo da escola e da família, pelas condições físico-estruturais da escola, pela inexistência de materiais didático-pedagógicos adaptados à deficiência visual, entre outros, como reafirmam Oka e Kassif (2010). Segundo esses autores, para que sejam alcançados o pleno desenvolvimento do potencial humano da personalidade e a participação efetiva em uma sociedade livre é necessário que o sistema educativo disponha de apoio e adaptações razoáveis necessários para alunos com deficiência.

Estando ciente de que os alunos recebem acompanhamento pedagógico, elaborou-se a questão: **O que você faz no Centro de Apoio Pedagógico (CAP-MA)?** Essa pergunta

objetivou identificar os tipos de atendimentos desenvolvidos pelo CAP-MA e sua contribuição no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. A tabela 3 mostra as categorias condizentes com as respostas desses alunos:

Tabela 3 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre suas atividades realizadas no CAP-MA

ADV	Categorias	f	%
A, B, C	Complementação pedagógica (reforço escolar)	04	60
D, E	Processo de Alfabetização	02	40
B	Comportamento disciplinar (boas maneiras)	01	20
C	Participação em projetos pedagógicos	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Conforme categorias explicitadas a partir da falas dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, sobressaiu-se a primeira categoria *Complementação pedagógica (reforço escolar)*, com 60% dos alunos, falando que as atividades realizadas no CAP-MA, tratavam-se de reforço escolar, ou seja, os conteúdos ensinados na escola regular, quando não assimilados, plenamente, pelos alunos com deficiência visual eram revistos e reforçados no Centro de Apoio Pedagógico pelos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA: “Faço atividades de português, matemática, também, e história (Aluna A)”, “Reforço!” (ALUNOB) e “Trago dever pra eu fazer, pra me ajudar! Do colégio. Só dever” (ALUNO C).

Essas informações revelaram que o CAP-MA tem se desviado de sua função de apoio pedagógico aos alunos com deficiência visual, haja vista tratar-se de atividades de reforço escolar e, não de atendimento educacional especializado, pois, de acordo com a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº. 9/2010, atendimento educacional especializado consiste num conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular (BRASIL, 2010b).

Portanto, a função dos Centros de atendimento educacional especializado é realizar: a oferta desse atendimento de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular; a organização e a

disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos (deficientes visuais); e, a interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010b).

A segunda categoria de maior porcentagem (40%) referiu-se ao processo de aprendizagem, conforme retrataram dois Alunos D e E entrevistados: “Eu estudo muito! Ela (professora) manda eu escrever, eu leio e ela manda eu copiar” (ALUNO D), “Eu estudo, eu lanchinho, eu brinco. Aí, eu volto para sala de novo. Eu estudo reglete e os numerais” (ALUNO E).

O processo de alfabetização para alunos com deficiência visual precisa atender às necessidades específicas deles, ou seja, para alunos com baixa visão, o processo de leitura e escrita deve ser viabilizado utilizando-se recursos didáticos adaptados, como por exemplo, através de letras ampliadas; para alunos cegos, esse processo deve ser viabilizado, utilizando-se o sistema Braille (OKA; NASSIF, 2010). Em relação às escolas públicas estaduais e municipais, os professores do ensino regular, geralmente, não foram capacitados para atender essa necessidade específica de alunos com deficiência visual. Assim, os professores do atendimento educacional especializado (CAP-MA) devem viabilizar aos alunos com baixa visão e cegueira alfabetização em tinta e em Braille, respectivamente.

Retornando para o contexto escolar, foi questionado sobre a participação do aluno com deficiência visual na escola regular. O objetivo da pergunta consistiu em identificar se o aluno participava ou não das atividades da escola, tendo em vista que a participação é condição *sine quo non* para a efetividade da inclusão escolar, sendo apontada, também, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008), como condição necessária para a efetividade da inclusão no processo educacional do aluno, público alvo, da Educação Especial.

Desta forma, perguntou-se **como o aluno participa das atividades desenvolvidas na escola onde estuda** (tabela 4).

Tabela 4 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre formas de participação ou não dos alunos com deficiência visual nas atividades desenvolvidas no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais onde estuda

ADV	Categorias	f	%
A	Não participa (medo e constrangimento)	01	20
B	Não participa (não gosta)	01	20
C	Participa (apresentando atividades escolares)	01	20
D	Participa (respondendo atividades escolares)	01	20
E	Participa (respondendo atividades específicas)	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Das respostas apresentadas pelos alunos com deficiência visual do CAP, participantes nas entrevistas semi-estruturadas, a tabela 4 mostra que cada aluno referiu-se a uma forma de participação ou não nas atividades desenvolvidas na escola onde estudava. No que concerne às categorias da não participação, a aluna A falou dos motivos condizentes aos sentimentos de medo e constrangimento dela em relação aos colegas de turma: “Na verdade, eu não participo das atividades, porque eu tenho medo dos meninos me derrubarem! Tem uma dificuldade, que os meninos estão correndo, como eu ando muito devagar, eu tenho medo deles me derrubarem!” (ALUNA A).

Segundo depoimento da aluna A, a sua não participação nas atividades desenvolvidas pela escola era por causa do comportamento social indisciplinar dos colegas. Para amenizar essa situação indisciplinar dos colegas, a escola deveria realizar um trabalho de sensibilização, não apenas com os alunos, mas com toda comunidade escolar, incluindo professores, funcionários administrativos, porteiros, pais, entre outros (MANTOAN, 1997).

No que concerne ao aluno B, o motivo verbalizado por ele foi apresentado nos termos, assim, descritos: “Eu não participo. Porque eu não gosto!” (ALUNO B).

O motivo do não gostar de ir à escola foi exposto pelo aluno B, alegando desmotivação, por falta de incentivo do professor, dos colegas, pela distorção idade/série, tendo em vista tratar-se de um aluno com 19 anos de idade, numa turma de crianças com idade entre 11 e 13 anos.

Nas categorias condizentes à participação, três foram os motivos falados pelos alunos com deficiência visual atendidos no CAP-MA. O primeiro, indicava que a participação nas atividades na escola acontecia através de apresentações de trabalhos (ALUNO C); o segundo e o terceiro motivos, consistiam na participação por meio de atividades escolares (ALUNO D) e atividades específicas para o deficiente visual (ALUNO E): “Fazendo pergunta. [...] Fazendo algumas apresentações. De feira de ciências, dia do trânsito, dia das crianças, dia das mães. Na sala, só eu que participo, porque sempre que a professora pede pra fazer uma apresentação, eles (colegas) falta e, só vai depois” (ALUNO C), “Eu copio e respondo, respondo. Participo das aulas, quando a tia bota as atividades no quadro” (ALUNO D) e “Eu não sei. Eu estudo reglete, eu leio meu livro, eu tenho uma tabelinha. Participo!” (ALUNO E).

A quarta questão, “**Quais são os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?**”, teve por objetivo verificar o processo ensino-aprendizagem na classe comum, destacando as disciplinas ensinadas e os conteúdos ministrados pelos professores do ensino regular e assimilados pelos alunos com deficiência visual. As respostas estão expressas na tabela 5:

Tabela 5 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os conteúdos ensinados pelos professores de ensino regular aos alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais

ADV	Categorias	f	%
A, B, C, D	Matemática (as quatro operações, numerais, frações)	04	80
A, B, C	Português (leitura, cópia de textos, verbos)	03	60
D, E	Alfabetização (leitura e escrita)	02	40
A	Comportamento disciplinar dos colegas	01	20
B	Geografia	01	20
C	Ciências (cientistas)	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

A ênfase nas categorias Matemática e Português pode ser visualizada observando-se as suas porcentagens (80% e 60%), respectivamente. A maioria dos alunos (A, B, C, D), verbalizou sobre os conteúdos de Matemática: as quatro operações (adição, subtração,

multiplicação e divisão), os numerais e as frações; e os conteúdos de Português (leitura, cópia de textos, verbos) foram falados por três alunos (A, B, C). Observa-se que a ênfase nessas disciplinas e respectivos conteúdos, engajam-se num contexto mais amplo, ou seja, para atender as *necessidades básicas de aprendizagem*, bastaria aprender Português e Matemática, pois, segundo Freitas (2004), estas disciplinas foram consideradas o primeiro objetivo para o ideal pretendido pela visão socioconformista. Ideal esse advindo dos organismos internacionais, pautados no documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

Essa vertente ganhou força na política educacional brasileira, como afirma Pletsch (2009), definindo critérios quantitativos, subordinados ao ajuste fiscal, tornando-se sinônimo de “eficiência” no setor de orçamento fiscal, ou seja, a redução de gastos no setor social (educação) é justificada pelo setor de orçamento fiscal sob o discurso da eficiência na qualidade da educação. Dourado (2007) ao refletir sobre o conceito de qualidade, sustentado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, diz que este conceito de qualidade não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de *ranking* entre as instituições de ensino. Entretanto, deve estar relacionado, sobretudo, com a qualidade social do educando (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

Complementando a questão anterior perguntou-se se ocorre ou não aprendizagem dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA a partir dos conteúdos ensinados pelos professores do ensino regular, bem como, sua justificativa.

Tabela 6 - Justificativas dos alunos com deficiência visual sobre a ocorrência ou não de aprendizagem dos conteúdos ensinados pelas professoras nas escolas públicas estaduais e municipais

ADV	Categorias	f	%
B, D, E	Conseguem aprender (sem restrição)	03	60
A, C	Conseguem aprender (com restrição)	02	40

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Em relação às justificativas dos alunos com deficiência visual sobre a ocorrência ou não de aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores nas escolas de ensino regular, percebeu-se que 60% dos alunos com deficiência visual do CAP-MA disseram que conseguiam aprender os conteúdos ensinados: “Consigno! Pelo livro, pela fala, pelo ensino. Essas coisas, assim! Pelo quadro” (ALUNO B), “Consigno.” (ALUNO D) e “Sim. Aprendendo! Eu aprendo a pegar no punção e furar na reglete” (ALUNO E).

As justificativas mencionadas pelos Alunos B, D e E revelam que a deficiência visual não é impedimento para a aprendizagem (BUENO, 2004) em relação aos conteúdos ensinados pelos professores do ensino regular. Entretanto, para os Alunos A e C (40%), em razão dos conteúdos serem muito complicados (difíceis), principalmente, os conteúdos de Matemática, não conseguiam assimilar tudo o que era ensinado pela professora da escola de ensino regular. Além desse motivo, o Aluno C apontou o comportamento indisciplinar dos colegas de turma, que tiravam sua atenção durante a realização das aulas. Essas justificativas foram registradas, conforme os depoimentos dos referidos alunos:

Alguns, sim. Os conteúdos de português. Os de matemática, Porque os de matemática são muito difíceis pra mim. Os de português são mais fáceis. Matemática, ela é um pouco mais complicada pra mim. Ah! Português. Eu vejo leitura. Passa atividades pra fazer. (Os conteúdos de português e de matemática) são diferentes. Porque eu, eu não sei tirar os deveres que eles (alunos) fazem do quadro. (ALUNA A).

Consigno, algumas! Não é porque eu não presto atenção não, tia! O negócio é... Porque tem pergunta que é difícil. Só! Porque tem alguém que ta atrapalhando. Os colegas ficam chamando e, aí, eu acabo esquecendo aquilo que... eu fico... eles ficam tirando a minha atenção. Aí, depois que eu vou lembrar! (ALUNA C).

Essa justificativa desses alunos com deficiência visual (ALUNOS A e C), participantes nas entrevistas semi-estruturadas, pode estar relacionada à metodologia e didática de ensino do professor da escola regular, como expresso na categoria *Metodologia e didática de ensino do professor*, que por não conhecer a deficiência visual, não consegue transmitir o conteúdo de forma compreensível para o aluno com deficiência visual, ou por não ter condições adequadas de trabalho, como recursos e materiais didático-pedagógicos adaptados aos deficientes visuais, associados à falta de formação específica do professor da escola regular, dificultam esse entendimento sobre os conteúdos ensinados por eles aos alunos com deficiência visual e, conseqüentemente, a aprendizagem deles.

Elaborada como extensão da questão anterior, a pergunta, “**O que você acha que a sua escola deveria ter para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo seu professor das classes comuns?**”, pretendeu penetrar, sutilmente, nos fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos com deficiência visual do CAP-MA e sua respectiva inclusão escolar. Assim, através da percepção dos alunos se investigou a estrutura organizacional e

curricular da escola, no que concerne às adaptações condizentes para receber alunos com deficiência visual com a proposta de educação inclusiva, orientada pelas políticas públicas de inclusão, como mostra a tabela 7:

Tabela 7 - Percepções dos alunos com deficiência visual sobre o que a escola deveria ter para ajudar na aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores nas classes comuns

ADV	Categorias	f	%
A, E	Recursos de informática e materiais didático-pedagógicos adaptados	02	40
A	Alfabetização em Braille	01	20
B	Recursos humanos (professores)	01	20
B	Merenda escolar suficiente para o aluno	01	20
C	Atividades escolares adaptadas	01	20
D	Qualidade escolar	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Com base nas percepções dos alunos com deficiência visual, pode-se perceber que a estrutura organizacional e curricular da escola não tem favorecido a efetividade no processo de inclusão e escolarização desses alunos, pois, de acordo com a Tabela 7, 40% dos alunos com deficiência visual mencionaram falta de recursos de informática e materiais didático-pedagógicos adaptados “Ah! Letras maiores e palavras menos complicadas. Palavras do, dos livros de português da escola. São muito complicadas pra mim (Aluna A)” e “Tá! Um teclado pra mim, um teclado de instrumentos musicais. Eu quero um notebook pra mim ficar mexendo, pra mim escutar uma musiquinha” (ALUNO E).

Ao mencionar que a escola de ensino regular deveria ensinar o Braille, pode-se perceber que a aluna A referiu-se à professora de ensino regular, onde esta deveria ser capacitada para alfabetizar pelo sistema Braille. Em relação à fala do Aluno E, este mencionou a necessidade de um notebook para ajudar no seu processo de aprendizagem. Tratando-se de recursos de informática para deficientes visuais, Martimer (2009) diz que sua finalidade consiste em transformar a informação exibida na tela do aparelho ou equipamento

informático ou, ainda, a de qualquer material impresso para conseguir um ou mais resultados. Assim, percebe-se a importância desses recursos na escola para ajudar na assimilação dos conteúdos e conhecimentos pelos alunos com deficiência visual.

Com a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular, os equipamentos e recursos de informática, adquiridos pelo Ministério da Educação, têm chegado às escolas (BRUNO; MOTA, 2001). No entanto, durante as visitas da pesquisadora nas escolas, percebeu-se que os mesmos, ainda, permanecem, muitas vezes, encaixotados em depósitos, sem qualquer utilidade para os alunos com deficiência visual, quer pela falta de profissional para montar os equipamentos, quer pela displicência da gestão escolar, entre outros fatores.

As categorias *recursos humanos (professores)* e *merenda escolar suficiente para o aluno* foram apontadas pelo Aluno B (20%), destacando-se: “Mais professores. Mais alimentação” (ALUNO B).

Depreende-se no referido depoimento que o quantitativo de professores nas escolas pode não estar sendo suficiente para o número elevado de alunos nas classes comuns, assim como, também, a merenda escolar, que é importante para o desenvolvimento físico e cognitivo de todo e qualquer aluno (BRASIL, 1990). Outra categoria apontada foi *atividades escolares adaptadas*, mencionada pelo aluno C, no qual disse que a escola deveria ter bastante leitura, utilizando-se atividades escolares adaptadas para alunos com deficiência visual.

Ressalta-se, também, na tabela 7, a categoria *Qualidade escolar*, indicada pelo Aluno D, que na entrevista semi-estruturada destacou a necessidade de melhoria da escola como um todo. Entretanto, não soube responder à pesquisadora que melhorias seriam essas que a escola precisava passar para alcançar a qualidade pretendida para a efetivação do processo de inclusão escolar.

A pergunta correspondente à tabela 8, questionou: **O que você acha que os professores do CAP-MA deveriam fazer para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo seu professor de sala de aula?** A finalidade dessa pergunta consistiu em investigar como os professores do CAP-MA poderiam contribuir na aprendizagem desses alunos com deficiência visual, mediante apoio pedagógico, no acompanhamento do processo de inclusão escolar.

Tabela 8 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre o que os professores do CAP-MA deveriam fazer para facilitar a aprendizagem dos conteúdos ensinados no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais

ADV	Categorias	f	%
C, D	Acompanhamento pedagógico (alfabetização e reforço escolar)	02	40
A	Ledores	01	20
B	Continuidade das funções desempenhadas	01	20
E	Alfabetização em Braille	01	20
E	Desenvolvimento de outras habilidades do aluno	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

ADV – Alunos com Deficiência Visual

Dos dados apresentados na Tabela 08, enfatiza-se a categoria *Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)*, que foi apresentada por 40% dos alunos com deficiência visual sobre o que os professores do CAP-MA deveriam fazer para facilitar a aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores do ensino regular nas classes comuns. Dessa forma, citam-se as seguintes falas: “Acompanhar a gente. Leitura, ditado. Só!” (ALUNO C) e “Quando a tia (professora do ensino regular) manda eu fazer as atividades, eu levo pra lá (CAP-MA). Aprendo mais, assim!” (ALUNO D).

De acordo com essas falas, os professores do CAP-MA deveriam fazer um trabalho desenvolvendo a função de acompanhamento pedagógico (reforço escolar), pois na escola regular os alunos não conseguem acompanhar e assimilar os conteúdos ensinados pelos professores da classe comum, sendo, portanto, necessário um reforço escolar. Nesse sentido, observa-se que a escola pode estar desempenhando sua função muito precariamente, haja vista que os professores do ensino regular podem não estar alcançando os objetivos previstos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

Dessas duas falas, observa-se, também, que os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, participantes nas entrevistas semi-estruturadas, podem não estarem querendo, necessariamente, um reforço escolar, mas respostas prontas na resolução das atividades escolares. É preciso, pois, que os professores fiquem atentos sobre essas percepções dos alunos com deficiência visual no acompanhamento dos conteúdos escolares, haja vista que podem estar utilizando-se da sua condição de deficiente visual para deixarem de construir seus próprios conhecimentos e, conseqüentemente, deixarem de desenvolver suas

habilidades específicas. Além disso, é preciso que se compreenda que o CAP-MA não existe para atuar enquanto reforço escolar, consistindo, apenas, num apoio pedagógico e, a escola regular precisa assumir sua função educacional em relação a todos os alunos.

Na percepção da aluna A, os professores do CAP-MA deveriam atuar como leitores, ou seja, lerem as atividades da escola regular para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Entretanto, para o aluno B os professores do CAP-MA não precisavam fazer mais nada, em relação ao acompanhamento dos conteúdos ensinados na escola regular, pois já desempenham suas funções de apoio pedagógico, precisando, somente, dar continuidade a essas funções.

Quanto às categorias *alfabetização em Braille e desenvolvimento de outras habilidades do aluno*, 20% dos alunos destacou que:

Eu vou aprender o alfabeto. As vogais eu sei direitinho! De “a, e, i, o, u”. Quero aprender as consoantes, a sequência das letras. Eu já sei (soroban). Eu quero aprender outras coisas! Um cordão, fazer um cordão de canudos. Eu quero que a professora me ensina uma coisa. Pra ela me ensinar a fazer um carrinho. Ela disse que ía me ensinar a fazer um pingo de massinha, porque eu gosto tanto desses desenhos! (ALUNO E).

O processo de alfabetização em Braille para alunos com cegueira é imprescindível para seu desenvolvimento escolar (OKA; NASSIF, 2010), como já fora discutido. Além desse relato, chamou atenção a necessidade no desenvolvimento de outras habilidades, que, para o aluno E, não tem sido contemplada pela sua professora da escola municipal de ensino regular.

Em relação à pergunta “**Você encontra dificuldades na escola onde você estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, por que não encontra dificuldades?**” têm-se os seguintes resultados, na tabela 9:

Tabela 9 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre suas dificuldades no processo de inclusão escolar no ensino regular nas escolas públicas estaduais e municipais

ADV	Categorias	f	%
C, D	Processo de alfabetização (leitura e escrita)	02	40
A	Falta de acessibilidade na escola	01	20
A	Comportamento indisciplinar dos colegas	01	20
B	Sem dificuldades	01	20
C	Condições específicas (deficiência visual)	01	20
E	Com dificuldades (não soube dizer quais)	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Os dados da tabela 9 mostram seis categorias sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual encontradas no processo de inclusão escolar no ensino regular das redes estadual e municipal de São Luís-MA, que contemplaram desde comportamento indisciplinar dos colegas à ideia de que a dificuldade maior consistia na condição específica de alunos com deficiência visual. A aluna A relatou duas dificuldades, embasadas na falta de acessibilidade na escola e no comportamento indisciplinar dos colegas de turma, conforme registrados na entrevista semiestruturada:

Sim, senhora! Na hora de subir a escada, na hora de ir ao banheiro e na hora de beber água. É muita dificuldade! É, que tem três degrais, né! Eu tenho medo de alguém vir lá de dentro e me empurrar. Entendeu? Essa é minha grande dificuldade! Do banheiro, eu tenho medo dos meninos ou das meninas, é, me trancarem lá dentro, porque já aconteceu comigo uma vez! Eu fui trancada uma vez dentro do banheiro da escola! Que tem muitos meninos que empurram as meninas. Essa é minha grande dificuldade (ALUNA A).

A acessibilidade é um aspecto necessário para que a inclusão de fato aconteça, mediante reestruturação física e organizacional da escola, constando na política pública de inclusão, segundo o Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial (2008), bem como o dever da escola em promover momentos de sensibilização com todos os alunos e a comunidade escolar sobre a deficiência visual e outras associadas para minimizar os comportamentos indisciplinados, inclusive, inconsequentes e, por vezes, preconceituosos da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Além desse depoimento, o Aluno (B) falou não ter dificuldade alguma no processo de inclusão escolar no ensino regular.

Entretanto, questiona-se como esse aluno não tem dificuldades se nem alfabetizado estava? Esse questionamento suscitado nesta pesquisa pode ser assegurado destacando-se a categoria *Processo de alfabetização (leitura e escrita)*, explicitada por 40% dos alunos com deficiência visual: “Encontro. Tem vezes que a dificuldade maior é só a leitura, que tem vez que eu me enrolo. E, dificuldade de olhar!” (ALUNO C), “Encontro. De ler, mas já tô aprendendo mais” (ALUNO D).

Observou-se que a dificuldade maior dos alunos com deficiência visual pode consistir em não estarem alfabetizados, impedindo, dessa forma, a apropriação e assimilação dos conteúdos escolares. E, também, pode estar associada à falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados às necessidades dos alunos com deficiência visual. Para Cerqueira e Ferreira (2000), os recursos didáticos devem ser fartos, variados e significativos nas escolas: fartos, pois podem atender a vários alunos simultaneamente; variados, pois podem despertar sempre o interesse da criança, possibilitando ao aluno diversas experiências; e, significativos,

pois podem atender aspectos de percepção tátil e/ou visual, no caso de alunos de baixa visão e cegos, respectivamente.

Os alunos com deficiência visual precisam de materiais, recursos e equipamentos adaptados às suas necessidades educacionais específicas para ajudar no processo ensino-aprendizagem. Por isso, foi necessária a pergunta (tabela 10): **Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na sua aprendizagem?**

Tabela 10 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais para ajudar no seu processo ensino-aprendizagem

ADV	Categorias	f	%
A, B, C, D	Materiais didático-pedagógicos não adaptados	04	80
A	Recursos ópticos (lupa)	01	20
E	Materiais didático-pedagógicos adaptados	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Todavia, o que tem se percebido nas respostas dos alunos com deficiência visual que materiais, recursos didáticos utilizados nas escolas públicas não têm sido suficientes para atender aos alunos com deficiência ou não. Portanto, das classificações mencionadas por Cerqueira e Ferreira (2000) esses materiais e recursos não condizem à realidade dessas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA e que foram pesquisadas.

As informações contidas na tabela 10 enfocam a relação de materiais, recursos e equipamentos utilizados na escola para ajudar no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual na escola regular, onde 80% desses alunos com deficiência visual disseram que os poucos materiais que eram utilizados nas salas de aula pelos professores do ensino regular consistiam em materiais didático-pedagógicos não adaptados (livros, cadernos, lápis, quadro branco, pincéis com cores fracas, etc.), ou seja, as condições de acessibilidade ao conhecimento, praticamente, são inexistentes para os respectivos alunos.

Torres e Corn (1998) mencionam que para o funcionamento e desenvolvimento da eficiência visual, alguns alunos poderão precisar, apenas, de alguns materiais adaptados como

forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, enquanto outros alunos necessitarão de uma combinação de vários dispositivos. Esses dispositivos geralmente são classificados, como: ópticos, não-ópticos e eletrônicos.

Os recursos ópticos são prescritos por um oftalmologista, composto de uma ou mais lentes para aumentar ou ajustar a imagem visual, tendo a função de corrigir as ametropias. Os recursos não-ópticos não envolvem lentes, podendo ou não ser projetados para crianças deficientes da visão, denominados de baixa tecnologia assistiva, ou seja, são os funcionais adaptativos (TORRES; CORN, 1998; SAMPAIO; HADDAD, 2010). Os recursos eletrônicos, também, chamados de alta tecnologia assistiva, integram sistemas ópticos para ampliação da imagem em vídeo e recursos da informática especializados (SAMPAIO; HADDAD, 2010). Essas informações são imprescindíveis e necessárias que devem ser conhecidas pelos professores de ensino regular, do atendimento educacional especializado e do ensino itinerante para ajudar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual.

Ressalta-se que os recursos ópticos existentes nas salas de recursos das escolas, geralmente, restringem-se a lupa, quando deveriam ter impressora braille, equipamentos de informática, scanner, programas de voz, dentre outros.

Na categoria *Recursos ópticos*, apenas, uma Aluna (A) relatou que utilizava a lupa na ampliação de textos e atividades escolares, sendo que essa lupa não pertencia à escola de ensino regular, mas foi doada por um parente (tia) da referida aluna, haja vista as condições sócio-econômicas da família não serem favoráveis para adquirir esse recurso. Sua fala compreendeu: “Só a lupa. Quem conseguiu pra mim foi a minha, a mulher do meu primo. Na escola não tem lupa. Não tem nenhum recurso, só os livros e os cadernos. E, não é apropriado (ALUNA A)”.

No relato dessa Aluna (A) pode-se perceber a fragilidade da qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino regular em São Luís-MA, que não dispõem, minimamente, de materiais, recursos didáticos para alunos com e sem deficiências, que são necessários para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Martimer (2009), ao destacar o avanço da tecnologia sobre a qualidade de vida das pessoas com deficiência visual, refletiu sobre o poder aquisitivo das camadas populares, que por estarem numa situação econômica inferior não são beneficiadas por essas formas de tecnologia. Isto reafirma que o pertencimento de classe social, ainda, é o principal fator de influência na educação de pessoas com deficiência visual (CAIADO, 2003), sobretudo, por serem os alunos com deficiência visual selecionados para esta pesquisa eram provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo e, portanto, sem

condições de suprirem grande parte das necessidades desses alunos, incluindo a aquisição de recursos ópticos.

Prosseguindo, apresenta-se a tabela 11, baseada na questão **“Você acha que os professores do CAP-MA ajudam você nas dificuldades escolares encontradas? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?”**, correspondendo às respectivas respostas dos alunos no que se refere ao suporte pedagógico oferecido pelos professores do CAP-MA.

Tabela 11 - Percepções dos alunos com deficiência visual do CAP-MA sobre o acompanhamento dos professores do CAP-MA nas dificuldades escolares encontradas pelos respectivos alunos no ensino regular

ADV	Categorias	f	%
A, D, E	Processo de alfabetização (letras ampliadas e braille)	03	60
B, C	Acompanhamento dos conteúdos escolares	02	40

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

De acordo com esses dados da tabela 11, a maioria (60%) dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA falou que os professores do CAP-MA os acompanhavam na leitura e escrita, utilizando letras ampliadas para alunos com baixa visão e, Braille para alunos com cegueira. Tal acompanhamento foi citado nas seguintes falas: “Sim, senhora! Eles ajudam. Eles ajudam a ler. Me ajudam a separar mais as letras, as letras não, as palavras (ALUNA A)”, “Ajudam. Ajudam a copiar” (ALUNO D) e “Ajuda. Ora! Ajudando! Eles me ajudam a fazer o alfabeto” (ALUNO E).

Enquanto, que 40% dos alunos com deficiência visual disseram que o acompanhamento dos professores do CAP-MA acontecia através do apoio aos conteúdos escolares, ou seja, os alunos com deficiência visual respondiam as atividades da escola, mediante assistência dos professores do CAP-MA. Assistência essa, que pode ser constatado nas seguintes falas: “Ajudam. Ensinando! As coisas que eu ainda não aprendi lá. Essas coisas!” (ALUNO B), “Sim. Acompanhando” (ALUNO C).

Observa-se a partir dos depoimentos dos Alunos B e C que os professores do CAP-MA podem estar prestando um atendimento configurado em reforço escolar ou, em razão da deficiência visual do aluno e/ou outras associadas, podem estar fornecendo respostas

prontas, sem que o aluno com deficiência visual precise construir as respostas de suas atividades escolares. Se esse atendimento estiver acontecendo com base nessas proposições, a educação inclusiva parece conservar a concepção médica, que predominou ao longo da história da educação dos alunos com deficiência e na qual o diagnóstico da deficiência era fator determinante para o prognóstico da pessoa, incluindo-se, também, o seu sucesso ou fracasso escolar.

Diante dessas proposições, confirma-se o estudo realizado por Beyer (2010), que demarcou ao longo da história da educação especial a predominância de, apenas, dois campos paradigmáticos: o pensamento médico e o emergente paradigma do resgate pedagógico com a concepção da educação inclusiva. De acordo com as falas dos entrevistados (ALUNOS B e C), o pensamento pedagógico clínico pode, ainda, estar sendo contemplado na educação de alunos com deficiência visual nas escolas públicas de ensino regular de São Luís-MA e, também, no CAP-MA, na medida em que a capacidade de aprendizagem dos educandos dependia do diagnóstico e prognóstico da deficiência visual.

Além da ajuda dos professores do CAP-MA em relação às dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual, perguntou-se: **Você acha que os professores do ensino regular ajudam você nas dificuldades escolares encontradas? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?** Essa pergunta objetivou identificar a atuação dos professores do ensino regular nas classes comuns com alunos com deficiência visual (Tabela 12).

Tabela 12 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a ajuda ou não dos professores do ensino regular nas dificuldades escolares dos respectivos alunos

ADV	Categorias	f	%
A	Não ajudam (quantitativo elevado de alunos)	01	20
B	Ajudam (Oralização dos conteúdos)	01	20
C	Às vezes ajudam (quantitativo elevado de alunos)	01	20
D	Ajudam (Resolução das atividades escolares)	01	20
E	Ajudam (Processo de alfabetização)	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

ADV – Alunos com Deficiência Visual

Nesta tabela 12, percebe-se que a maioria dos Alunos (B, D e E) com deficiência visual relataram que os professores do ensino regular os ajudavam nas dificuldades escolares, mediante a oralização dos conteúdos ensinados, a resolução das atividades escolares e no processo de alfabetização (leitura e escrita do Braille). No entanto, dois Alunos (A e C) disseram que os professores do ensino regular não ajudavam ou às vezes ajudavam nas dificuldades escolares, sendo que ambos os alunos destacaram essa ausência de ajuda dos professores de ensino regular ocorria em função do quantitativo elevado de alunos em sala de aula, ilustrando-se essas categorias nas respectivas falas dos Alunos (A e C): “Não ajuda. Porque ela fica ensinando os outros alunos. Eu tenho que fazer tudo por conta própria. Fico fazendo atividades que eu levo daqui (CAP-MA), do livro. Fico na sala (escola) só fazendo atividades do CAP (ALUNA A)”.

O Aluno C, em sua fala, disse que: “Às vezes ela ajuda. Porque eu tenho muitos e muitos colegas na sala”.

Essas falas revelam que alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, incluídos no ensino regular, vêm sendo esquecidos pelos professores nas classes comuns. Tal realidade não necessariamente condiz à displicência desse professor, mas às péssimas condições de trabalho que são oferecidas a ele, como a superlotação das salas de aula, a falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados ou não à deficiência visual.

Sequencialmente à atuação dos professores do ensino regular, tem-se o apoio do professor do ensino itinerante nas escolas regulares estaduais e municipais do ensino regular em relação às dificuldades dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, elaborando-se a questão: **“Você acha que seu professor itinerante ajuda seu professor do ensino regular nas adaptações das atividades escolares? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?”**. Tal pergunta teve a finalidade de apontar se os professores do ensino regular eram orientados pelos professores do ensino itinerante quanto às adaptações das atividades escolares para alunos com deficiência visual (Tabela 13).

Tabela 13 - Percepções dos alunos com deficiência visual sobre a ajuda dos professores do ensino itinerante em relação às adaptações das atividades escolares para alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA em escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular

ADV	Categorias	f	%
A, B, C	Ajudam (Compreensão das atividades, orientação à professora e ampliação das atividades escolares)	03	60
D, E	Não ajudam (falta de condições de trabalho na escola)	02	40

Fonte: Alessandra Belfort Barros

ADV – Alunos com Deficiência Visual

Com base nos dados da tabela 13, 60% dos alunos responderam que os professores itinerantes ajudam os professores de ensino regular nas adaptações das atividades escolares. Essa ajuda acontecia mediante compreensão das atividades, orientações às professoras do ensino regular, ampliação necessária do tamanho da fonte (letra) para que o aluno com baixa visão realizasse suas atividades escolares; adequação da luminosidade, de acordo com o problema visual e as necessidades dos alunos com deficiência visual tipos de materiais adaptados para deficientes visuais (baixa visão e cegos), entre outras.

Pronunciaram-se, também, dois alunos com deficiência visual (ALUNOS D e E) sobre a ajuda ou não dos professores itinerantes aos professores do ensino regular nas adaptações das atividades escolares, sendo que (40%) disseram que não acontece ajuda alguma, pois não conseguem perceber nenhuma mudança nas adaptações das atividades escolares, haja vista serem as mesmas atividades dos outros alunos, atividades estas sem adaptações.

Segundo esses Alunos D e E, a ajuda das professoras do ensino itinerante em relação às professoras do ensino regular não acontecem. Entretanto, ao questionar sobre o porquê, o aluno D não soube responder, em contraposição, o Aluno E, sem conhecer a complexidade na materialização da política de inclusão sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas escolas públicas de ensino regular, disse ser muito difícil acontecer essa forma de ajuda, conforme a suas falas: “(Não soube responder)” (ALUNO D), “Não. Porque é muito difícil!” (ALUNO E).

Terminado o segundo bloco, prossegue-se com as perguntas do terceiro bloco, referentes ao processo e as políticas de inclusão, apresentadas nas tabelas 14 a 22.

O primeiro questionamento, “**Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ocorre?**” foi elaborado com o objetivo de averiguar o conhecimento dos alunos com deficiência visual acerca de seu processo de inclusão no ensino regular. Durante as entrevistas semi-estruturadas com os alunos participantes, o pesquisador observou que a maioria desses alunos não conhecia o significado do conceito de inclusão, sendo, pois, necessário explicar o significado desse termo antes de prosseguir com a pergunta proposta. A tabela 14 mostra as seguintes categorias:

Tabela 14 - Percepções dos alunos com deficiência visual sobre a ocorrência ou não de sua inclusão nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular em São Luís-MA

ADV	Categorias	f	%
A, B, C, E	Falta de materiais adaptados	04	80
A	Participação nas atividades escolares	01	20
B	Relação com os colegas	01	20
D	Adequação da metodologia de ensino dos professores	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Percebe-se que a maior incidência em relação à ocorrência ou não da inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular incidiu sobre a categoria *Falta de materiais adaptados*. Essa categoria trouxe dados alarmantes, ao ser mencionada por 80% dos alunos com deficiência visual, quando disseram que o processo de inclusão deles não estava ocorrendo de forma efetiva nas escolas públicas das redes estadual e municipal de São Luís, por falta de materiais tanto os adaptados quanto os não adaptados.

Mais ou menos! Não oferece nenhum material (ALUNA A).

Não! Não tenho acesso aos materiais (ALUNO B).

Não. Porque lá na escola, ela não é bem preparada com material disponível. Aí, a minha itinerante sugeriu que a gente poderia ter material disponível pra todos nós. Ah! Mas, a Diretora não falou pra nós, não quais os materiais que tem na escola (ALUNO C).

Não. Porque, eu não sei dizer não, tia! Ah! os materiais (ALUNO E).

Percebe-se, nessas respostas, que a ocorrência de sua inclusão nas escolas públicas de ensino regular, em sua maioria, não tem acontecido efetivamente, devendo-se à

falta de materiais adaptados ou não. Para Oka e Nassif (2010), os recursos são primordiais para a construção do conhecimento e de mundo no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual, promovendo a igualdade de oportunidades deles e nesta pesquisa também foram considerados importantes para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

Para tanto, o sistema educacional inclusivo deve dispor de apoio e adaptações para o pleno desenvolvimento do potencial humano dos alunos com deficiência visual, dentro de um contexto de uma educação inclusiva, aberta à diversidade e, também, às diferenças (OKA; NASSIF, 2010). Entretanto, constatou-se que tais adaptações, sobretudo, de materiais são exíguos nas escolas pesquisadas.

Além desse aspecto, nota-se que as respostas expressadas pelos alunos com deficiência visual nas entrevistas semi-estruturadas conduzem ao seguinte raciocínio: as dificuldades dos alunos com deficiência visual no processo de inclusão não está na deficiência visual, mas nas condições externas que são oferecidas a eles.

Esse raciocínio, Bueno (2004) constatou, analisando as políticas educacionais, na medida em que essas políticas continuam reiterando a exclusão escolar de parcela da população, não se distinguindo pela existência ou não de causas orgânicas definidas, mas se abatendo sobre as camadas populares, haja vista que os alunos com deficiência visual participantes nesta pesquisa, conforme dossiês do CAP-MA analisados pela pesquisadora, advém de famílias com baixo poder aquisitivo.

Outras categorias foram acrescentadas, como aquela mencionada pela aluna A, ao dizer que seu processo de inclusão acontecia de forma “mais ou menos”, ou seja, o “menos” referiu-se à falta de materiais adaptados como já fora comentado e, o “mais” na inclusão escolar, deveu-se à sua participação na realização de atividades escolares, conforme depoimento: “Porque quando ela passa atividade pra mim, eu faço. Às vezes, ela passa pros colegas, na sala de aula, e, às vezes, ela passa pra mim (ALUNA A)”.

Para uma (20%) Aluna A, o processo de inclusão escolar está ocorrendo, haja vista sua participação na realização das atividades escolares. Na visão de Mendes (2010), a inserção de alunos com deficiência não garante educação de qualidade. O processo de inclusão envolve três aspectos: acesso, permanência e sucesso na escola. Entretanto, a participação não acontece, apenas, através de resolução de atividades escolas, mas na convivência social com outros alunos, como foi apontado pelo Aluno B ao dizer que o processo de inclusão estava acontecendo de forma “bem”, mencionando a categoria

relacionamento com os colegas: “Ta bem! Assim! Falo com todo mundo. Essas coisas, assim!” (ALUNO B).

O referido depoimento do Aluno B constituiu-se na confirmação de que o processo de aprendizagem da criança com deficiência visual pode ser desenvolvido pelos processos compensatórios. Segundo a teoria desse autor, o único fundamento dos processos compensatórios é a reação subjetiva da personalidade da criança, em relação a que se cria em consequência da deficiência, pressupondo que a única fonte que origina os processos compensatórios do desenvolvimento é a verdadeira conscientização da própria criança sobre sua limitação. Processo compensatório do desenvolvimento esse, que envolve a socialização com outras crianças (VYGOTSKI, 1997) e que na percepção do aluno B o relacionamento com os colegas favorece o seu processo de inclusão no ensino regular.

Por isso, faz-se importante a mediação dos professores na conscientização da própria criança sobre sua limitação. A mediação essa, que, também, deve estar presente na metodologia de ensino do professor para o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência visual no processo ensino-aprendizagem, como indicou a fala do Aluno D: “A professora faz trabalho em grupo” (ALUNO D).

Para esse Aluno D, a adequação da metodologia da professora do ensino regular ao realizar atividades, utilizando a estratégia de trabalhos em grupo configura-se num aspecto favorável para a efetividade da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

Dando seqüência ao segundo bloco de questões realizadas nas entrevistas semi-estruturadas com os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, a tabela 15 apresenta as categorias, condizentes à pergunta: **Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas por você para permanecer incluso no ensino regular?**

Tabela 15 - Dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA

ADV	Categorias	f	%
C, D	Processo de alfabetização (leitura e escrita)	02	40
A	Falta de materiais didático-pedagógicos adaptados	01	20
B	Não encontram dificuldades	01	20
E	Não soube responder	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

De acordo com os dados informados pelos alunos com deficiência visual, 40% deles verbalizaram sobre as dificuldades de leitura e escrita (Processo de alfabetização), demonstradas nas seguintes falas: “Acho que só mesmo a leitura” (ALUNO C), “De ler e escrever” (ALUNO D).

Geralmente, a alfabetização de crianças acontece nas séries iniciais. Período esse, quer exige professores com formação adequada para o atendimento à diversidade dos alunos nas classes comuns (KASSAR, 2002). Portanto, os depoimentos dos Alunos C e E indicaram que a maior dificuldade encontrada para permanecerem incluídos nas escolas públicas de ensino regular de São Luís-MA consista no problema de estarem, ainda, em processo de alfabetização. Fato esse, que pode explicar a distorção idade/série desses alunos.

Na concepção de Kassar (2002), os professores tendem a taxar alunos com deficiência como alunos com dificuldade de aprendizagem, por não conseguirem obter resultados dentro dos padrões de aprendizagem exigidos nas avaliações escolares. Para essa autora, não se tratam de problemas de aprendizagem, mas de “ensinagem”, pois os professores exigem muito pouco do aluno com deficiência, na medida em parte do pressuposto que esse aluno apresentava um “ritmo” mais lento de aprendizagem (KASSAR, 1995).

Ao apontar a necessidade dos professores do ensino regular e da Educação Especial ter formação adequada, Kassar (2002) ressaltou, também, a necessidade de se utilizar materiais adaptados no processo de alfabetização de alunos com deficiência. Nesse viés, a Aluna A (20%) mencionou essa categoria: “A dificuldade é só pra ler as letras, que não são ampliadas”.

Essa fala indicou que a falta de materiais adaptados implicava na dificuldade de leitura e, portanto, no processo de alfabetização, persistindo os pressupostos defendidos por Kassar (2002) sobre o problema do fracasso escolar de alunos com deficiência visual aliado à formação inadequada dos seus professores.

É importante destacar outras categorias apresentadas na Tabela 15, como o fato do Aluno B (20%) afirmar não tinha dificuldades para permanecer incluso na escola pública de ensino regular, depoimento esse contestável, já que esse aluno estava com 17 anos de idade e, ainda, encontrava-se em processo de alfabetização (letras ampliadas). Quanto ao aluno E (20%), este não soube responder quais dificuldades tinha para permanecer incluso na escola pública de ensino regular de São Luís-MA. Dado esse relevante, pois faz refletir sobre em que medida se conhece as dificuldades dos envolvidos no processo de inclusão escolar, haja vista a complexidade da realidade deles na concretização da proposta de educação inclusiva.

Apresentadas as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual, mostram-se as dificuldades encontradas pelos professores do CAP, na percepção desses alunos, em relação à efetivação da inclusão escolar. Para tanto, elaborou-se a seguinte questão (Tabela 16): **Quais as dificuldades encontradas pelos professores do CAP-MA em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA, de acordo com as políticas inclusivas?**

Tabela 16 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre as dificuldades dos professores desse Centro em relação ao processo de inclusão escolar deles

ADV	Categorias	f	%
A, D, E	Não soube responder	03	60
B, C	Não apresentam dificuldades	02	40

Fonte: Alessandra Belfort Barros

ADV – Alunos com Deficiência Visual

As categorias da Tabela 16 mostraram que 60% dos alunos com deficiência visual não souberam responder sobre as dificuldades encontradas pelos professores do CAP-MA e 40% disseram que esses professores não encontravam dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas públicas de ensino regular em São Luís-MA. Na primeira categoria da tabela 16, os Alunos A, D e E disseram: “Ai, ai, ai! Essa é difícil! (ALUNA A)”, “(O aluno ficou em silêncio e não soube responder)” (ALUNO D) e “Não sei” (ALUNO E).

A categoria *Não soube responder*, verbalizada pelos Alunos (A, D e E) entrevistados, indicou falta de conhecimento dos alunos sobre as dificuldades ou não dos professores do CAP-MA em relação ao processo de inclusão escolar. Falta de conhecimento essa que pode estar associada à ausência de diálogo no relacionamento aluno-professor e professor-aluno, durante os atendimentos educacionais especializados realizados no CAP-MA.

Na segunda categoria *Não apresentam dificuldades*, os alunos com deficiência visual (ALUNOS B e C) falaram que os professores do CAP-MA não apresentavam nenhuma dificuldade, conforme os depoimentos: “Os professores do CAP não têm dificuldades. Porque não! Porque eles ensinam normal!” (ALUNO B), “Tia! Eu acho que eles não têm dificuldades, não” (ALUNO C).

De acordo com as falas dos Alunos B e C, reafirma-se o pressuposto anteriormente discutido sobre a possibilidade da ausência de diálogo no relacionamento professor-aluno, reciprocamente.

Após conhecimento das dificuldades dos professores do CAP-MA no processo de inclusão escolar pela percepção dos alunos com deficiência entrevistados, buscou-se identificar as dificuldades no processo de inclusão escolar dos professores do ensino regular, elaborando a pergunta, **“Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual, de acordo com as políticas inclusivas?”**, resultando na organização das seguintes categorias, expressas na tabela 17:

Tabela 17 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre as dificuldades dos professores do ensino regular em relação ao processo de inclusão escolar deles

ADV	Categorias	f	%
A, D	Não soube responder	02	40
C, E	Número elevado de alunos nas classes comuns	02	40
B	Não encontram dificuldades	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Ao perguntar sobre as dificuldades dos professores do ensino regular no processo de inclusão escolar, duas categorias foram mencionadas pelos alunos com deficiência visual, sendo que 40% desses Alunos A e D não souberam responder e 40% (ALUNOS C e E), relacionaram essas dificuldades ao quantitativo elevado de alunos em sala de aula. Isto conduz, novamente, às péssimas condições de trabalho oferecidas aos professores das classes comuns nas escolas públicas. A categoria *Não encontram dificuldades* foi verbalizada novamente pelo Aluno B (20%), conforme já fora discutido.

Objetivando questionar acerca das adaptações escolares para oferecer uma educação inclusiva de qualidade para os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, conforme determina as políticas públicas, fez-se a seguinte questão: **“O que você acha que a sua escola deveria ter para favorecer sua inclusão no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA?”**, comportando as seguintes categorias mostradas na tabela 18:

Tabela 18 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a reestruturação organizacional e curricular para favorecimento do processo de inclusão das escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular de São Luís-MA

ADV	Categorias	f	%
A, E	Materiais didático-pedagógicos adaptados	02	40
B	Estrutura organizacional e curricular completa	01	20
C	Formação de professores	01	20
D	Reforma na estrutura física da escola	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Sobre a reestruturação organizacional e curricular nas escolas, 40% dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA responderam que as escolas deveriam dispor de materiais didático-pedagógicos adaptados para os alunos com deficiências e materiais didático-pedagógicos não adaptados para alunos sem deficiência. No que concerne à categoria *Estrutura organizacional e curricular completa*, 20% dos Alunos B disseram na entrevista semiestruturada, o seguinte: “Nada! A escola tem tudo!”.

Na opinião do Aluno B a escola em que ele estuda não precisa de nenhuma melhoria, resposta essa contraditória, pois em relação a questionamentos anteriores, o mesmo aluno apontou que a escola deveria ter mais professores (tabela 7) e carecia de aquisição de materiais didático-pedagógicos adaptados (tabela 10). Quanto à categoria *Formação de professores*, destaca-se a fala do Aluno C, que disse: “A escola deveria ter professores com maior experiência pedagógica pra os deficientes visuais”.

Observa-se que o referido Aluno C tem um discernimento relevante e crítico em relação ao processo de inclusão escolar, pois, para ele, os professores do ensino regular não estão preparados para desenvolver atividades adaptadas à deficiência visual, por falta de conhecimento.

Pletsch (2009) ressaltou a importância da formação de professores para atender à diversidade dos alunos nas classes comuns. Formação essa, embasada em dois aspectos, primeiramente, a formação teórica sólida ou formação adequada em relação aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos, de forma a envolver o “saber” e o “saber fazer”.

Não se poderia deixar de mencionar a fala do Aluno D, que verbalizou sobre a reforma na estrutura física e organizacional da escola, nos seguintes termos: “Reforma, limpeza, também. Não adianta, porque os alunos quebra tudo!”.

Nesse depoimento, o Aluno D observou, categoricamente, a necessidade da reestruturação física da escola onde estudava. Ressaltou, também, que se houvesse a reforma não seria suficiente, pois deveria haver um trabalho de sensibilização com todos os alunos matriculados na escola. Infere-se que esse aluno tinha a preocupação com o trabalho voltado para as mudanças atitudinais, por meio de sensibilização e que essas mudanças são fundamentais para o seu processo de inclusão no ensino regular.

A tabela 19 foi organizada nas categorias pautadas nas respostas dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA acerca das suas perspectivas em relação ao processo de inclusão escolar, que teve por base a seguinte pergunta: **O que você espera do seu processo de inclusão escolar?**

Tabela 19 - Perspectivas dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre o processo de inclusão deles nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA

ADV	Categorias	f	%
A, C	Qualidade na educação e no ensino	02	40
B	Aprendizagem dos conteúdos escolares	01	20
D	Aceitação na escola	01	20
E	Não soube responder	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

As perspectivas dos alunos com deficiência visual, conforme pode ser observado na tabela 19, mostraram que quatro categorias foram explicitadas, onde a primeira categoria revela que 40% dos alunos com deficiência visual esperavam pela melhoria da qualidade na educação e no ensino.

Não se poderia deixar de mencionar as demais categorias, que, apesar de cada uma delas ter sido mencionada por apenas um (20%) dos alunos, estas são relevantes no entender desta pesquisa. A *aprendizagem dos conteúdos escolares* e a *aceitação na escola* contêm informações significativas, pois são partes constitutivas da primeira categoria, expressada pelos 40% dos alunos com deficiência visual, ou seja, para que se tenha uma

educação e um ensino de qualidade é necessário que o processo ensino-aprendizagem seja, também, significativo e que haja aceitação das pessoas com deficiência na comunidade escolar como um todo (SASSAKI, 1997).

Na categoria *Não soube responder*, depreende-se que o Aluno E não soube falar sobre suas perspectivas porque, pode ser que ele não tenha tido durante a sua vida escolar essa compreensão de educação e ensino de qualidade, haja vista o contexto em que as políticas educacionais brasileiras estão inseridas, num contexto pautado nas ideias neoliberais (GENTILI, 1998; SHIROMA, 2007).

Complementado a tabela 19, perguntou-se aos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA: “**Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?**”. As respostas desses alunos conduziram as categorias apresentadas na tabela 20:

Tabela 20 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a escola dos seus sonhos

ADV	Categorias	f	%
B, C	Escola comum	02	40
A	Aceitação e respeito às diferenças	01	20
D	Escola de qualidade (estrutura e organização adaptadas)	01	20
E	Não soube responder	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Dos cinco alunos com deficiência visual do CAP-MA, 40% deles (ALUNOS B, C) falaram que a escola dos sonhos seria: “Não sei! Uma escola normal! Que tenha tudo! Nada! Só as coisas normais que tem! Só os professores, merenda. Essas coisas, assim!” (ALUNO B), “A escola dos meus sonhos seria... Não sei?! Qualquer escola pra mim ta bom, né!” (ALUNO C).

Observou-se que a escola dos sonhos desses alunos não tem perspectiva alguma de existir, pois o processo de inclusão na rede estadual, haja vista que esses alunos estudavam nessa rede de ensino, e a mesma caminha a passos tão lentos na educação.

Em relação à aluna A, ao verbalizar sobre a escola dos seus sonhos fez uma reflexão e, sequencialmente, disse que seria àquela que tivesse alunos diferentes, que respeitasse às diferenças, conforme foi registrado:

A escola dos meus sonhos?! Com alunos diferentes, alunos que não me judiassem. Uma escola com gente que gostasse de mim! Não. Eles não gostam de mim. Porque eles me maltratam muito! Começam a me dizer desaforos, a me xingar! Eu fico constrangida! (ALUNA A).

No depoimento dessa Aluna (A), percebeu-se um sentimento de inferioridade dela pela deficiência visual, haja vista que não havia sua aceitação pelos colegas na escola. Entretanto, neste estudo, não se atribuiu à aceitação, como sendo uma explicação para a exclusão escolar, nem se concebe a aceitação pela via do preconceito ou discriminação, mas, partiu-se do pressuposto que o sentimento de inferioridade podia ser explicado pela relação exclusão/inclusão social, presente historicamente na educação de pessoas com deficiência visual (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005).

A relação dialética inclusão/exclusão, na concepção de Sawaia (2011), faz gerar subjetividades que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado, porque a exclusão é processo complexo e multifacetado, configurado em dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Não se apresenta de uma única forma e não é uma falha do sistema educacional de ensino, mas produto do funcionamento do sistema. Portanto, a exclusão é somente um “momento” da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em “privação” (MARTINS, 1997).

Além dessas categorias mencionadas pelos alunos entrevistados, a escola dos sonhos seria uma escola de qualidade, como ressaltou o Aluno D em sua fala: “Limpa, bem arrumada, bem organizada. Os ventilador, também”.

Somente o aluno E não soube responder como seria a escola dos sonhos dele, mas, segundo ele, a escola dos sonhos seria como o CAP-MA. Então, ressaltou: “(Pausa!) Não sei tia. Não. Eu não sonho, não. Eu só sonho no CAP! Eu só sonho quando eu tô estudando” (ALUNO E). Para o aluno E, não existem perspectivas para a escola dos sonhos, ou seja, a escola regular pública pode não estar oferecendo um ensino de qualidade para os alunos com deficiência visual, haja vista esse aluno ter mencionado que sonhava estudando, não na escola, mas no CAP-MA.

Outro questionamento, “**O que você acha que os professores das escolas e da educação especial deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?**”, refere-se à articulação entre professores do ensino regular e da educação especial para a efetividade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. Nesse sentido, as percepções desses alunos foram organizadas em categorias e apresentadas na tabela 21:

Tabela 21 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre a articulação entre professores das escolas e da educação especial no seu processo de inclusão em escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular

ADV	Categorias	f	%
A, C, D	Intensificação no acompanhamento dos conteúdos escolares	03	60
B	Não necessita de articulação	01	20
E	Não soube responder	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Infere-se que 60% dos alunos com deficiência visual (ALUNOS A, C, D) ressaltaram que os professores do ensino regular e da educação especial deveriam continuar ajudando os alunos com deficiência visual no acompanhamento dos conteúdos escolares. O aluno E disse que essa articulação entre os referidos professores não era necessária, pois cada um deles já cumpria suas funções. O aluno E não soube responder o que esses professores deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão escolar.

No que concerne aos desafios a serem superados no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, a tabela 22 estruturou as categorias de análise com base na questão: **Quais são os principais desafios em relação ao seu processo de inclusão escolar, de acordo com as políticas inclusivas?**

Tabela 22 - Percepções dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA sobre os desafios em relação ao seu processo de inclusão nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA

ADV	Categorias	f	%
A, E	Não soube responder	02	40
B	Não existem desafios	02	20
C	Aprovação do aluno na escola	01	20
C	Aprendizagem dos conteúdos escolares	01	20
D	Qualidade na educação escolar	01	20
D	Comportamento disciplinar dos alunos na escola	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
ADV – Alunos com Deficiência Visual

Observa-se que 40% dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA não souberam responder quais são os desafios a serem superados no processo de inclusão escolar: “São tantos! Que eu nem sei por onde começar!” (ALUNA A), “Também, não sei, não, tia!” (ALUNO E).

Com base nessas falas, percebeu-se que a aluna A tinha conhecimento dos inúmeros desafios para a superação das dificuldades no processo de inclusão escolar. Entretanto, não os mencionou. Quanto à categoria *não existem desafios*, um (20%) dos Alunos B disse que não existiam desafios no processo de inclusão escolar, como aponta a referida fala: “Acho que, pra mim, nenhum! Pra mim, nenhum!” (ALUNO B).

Percebeu-se a partir do depoimento do Aluno B que os desafios não faziam parte de sua realidade, ou seja, o processo de inclusão escolar dele estava ocorrendo dentro da normalidade. Esse fato é preocupante, pois pode configurar-se numa concepção alienada e desvinculada da realidade educacional das escolas públicas estaduais e municipais de ensino de São Luís-MA, haja vista que a escola pode estar contribuindo para a reprodução de um discurso ideológico de “participação democrática” (CIEGLINSK, 2012) e de “Educação para Todos”, na medida em que pode estar transmitindo uma educação acrítica, orientada pela proposta neoliberal que, por sua vez, passou a orientar as políticas educacionais brasileiras no que condiz à proposta da educação inclusiva.

Posto a categoria *não existem desafios*, apresentam-se as informações destacadas pelo Aluno C (20%) em sua entrevista semiestruturada: “Tia, meu desafio é não ficar reprovado e eu queria aprender mais”.

O enunciado verbalizado pelo aluno C indicou duas categorias de análise: *aprovação do aluno na escola* e *aprendizagem dos conteúdos escolares*. Para esse Aluno (C), a aprovação escolar remetia à superação das dificuldades encontradas na escola pública de ensino regular em São Luís-MA, constituindo-se num verdadeiro desafio, pois para sua aprovação na escola seria necessário que aprendesse os conteúdos das disciplinas. Tarefa essa de difícil enfrentamento.

Para amenização da limitação visual, faz-se necessária a reestruturação físico-organizacional e curricular das escolas, objetivando promover a inclusão escolar com qualidade. Esta foi mencionada, enquanto categoria, na fala do Aluno D (20%): “Deve melhorar a escola. Os alunos são atentados”.

A melhoria indicada pelo Aluno (D) consistiu tanto no aspecto da reestruturação físico-organizacional da escola, quanto no aspecto disciplinar dos colegas na escola.

Terminada as questões da entrevista com os alunos, foram agrupadas as falas dos professores do ensino regular.

5.2 Entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino regular

É importante ressaltar que as entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino regular foram realizadas nas suas respectivas escolas das redes estadual e municipal de ensino em São Luís-MA. O primeiro item da entrevista semi-estruturada com as professoras do ensino regular, após identificação de seus dados, correspondeu ao “BLOCO 2: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL”.

Nesse bloco, perguntou-se: **Na sua opinião, qual(uais) o(s) principal(is) fator(es) que influencia(m) na escolha pelos pais e/ou responsáveis do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP-MA?** As respostas foram organizadas em cinco categorias, como mostra a tabela 23:

Tabela 23 - Percepções das professoras do ensino regular sobre os motivos para os pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
A, E	Localização geográfica favorável da escola	02	40
A, D	Socialização favorável do aluno com os colegas	02	40
B	Condição financeira desfavorável da família	01	20
C	Qualidade da educação na escola	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

Percebeu-se que 40% das professoras do ensino regular expressaram que o motivo para os pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA deveu-se ao fato destas escolas ficarem perto de suas casas (localização geográfica favorável), conforme apontaram as Professoras A e E: “Outro, por ser próximo da residência” (PROFESSORA A), “A proximidade da residência dele” (PROFESSORA E).

A exposição desse motivo pelas professoras do ensino regular condiz com a dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, sendo, perfeitamente, compreensível, pois, a

localização perto da escola facilita a locomoção dos alunos com deficiência visual (BRUNO; MOTA, 2001), reiterando-se que o direito de matrícula desses alunos nas escolas de ensino regular deve ser ofertado, preferencialmente, o mais próximo de seu domicílio, para facilitar a locomoção do aluno e, portanto, sua acessibilidade.

Em relação à professora A, além do motivo da localização geográfica favorável da escola, apontou a categoria *socialização favorável do aluno com os colegas*, que, inclusive foi apontada, também pela Professora D, destacando-se as seguintes falas:

A mãe achou importante a filha dela, mesmo com a deficiência, está inserida, né, no quadro de alunos normais. E, ela precisava, né, dessa convivência, né (PROFESSORA A).

Acredito que seja uma necessidade de incluir o aluno com outros pra que ele possa, assim, se socializar, mesmo com dificuldade visual. Mas, é, favorece, porque, sendo assim, ele busca, ele faz esforço de olhar, de não se acomodar. Porque se ele tem alguém que ta vendo, ta buscando, ele também faz isso (PROFESSORA D).

Vygotski (1997) enfatizou que a deficiência visual cria dificuldades para a participação em muitas atividades da vida social, mas também, configura-se na principal fonte de conteúdos de desenvolvimento, que é a linguagem. A vida social possibilita às crianças com deficiência visual processos de compensação e de desenvolvimento, através da linguagem, na convivência com outras crianças. Assim, nesta pesquisa a socialização favorável do aluno com os colegas é um aspecto positivo também para o processo de inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular.

Merece destaque, também, as categorias, *condição financeira desfavorável da família e qualidade da educação na escola*. Estas podem ser observadas, respectivamente, nas seguintes falas das professoras do ensino regular:

Eu acho que é a condição financeira. Porque se ele (aluno) está numa escola pública é porque ele não tem condições de matricular numa escola particular (PROFESSORA B).

Eu nem sei te dizer. O que eu observo é que essas crianças são matriculadas, assim, conforme a informação de pais para pais, né. A escola tal é boa, os professores atendem bem, a direção é organizada, cuida direitinho. Eu acho que é assim que eles (pais e/ou responsáveis) fazem (PROFESSORA C).

Nesta pesquisa, parte-se do entendimento que a localização geográfica favorável da escola é importante, sim, quanto à acessibilidade do aluno com deficiência visual do CAP-MA a essas escolas. Entretanto, o principal motivo dos pais e/ou responsáveis matriculem os filhos deve-se, primordialmente, à condição financeira da família, ao pertencimento de classe social (BUENO, 2004; CAIADO, 2003; SANTIAGO, 2011). Na fala do Professor C, o principal motivo para os pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual na escola, deveu-se à divulgação da qualidade da escola pelos próprios pais e/ou responsáveis.

A segunda pergunta, “**Você acha que o aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA encontra dificuldades na escola onde ele estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, por que ele não encontra dificuldades?**”, foi realizada com o objetivo de investigar se os alunos com deficiência visual do CAP-MA encontram dificuldades nas escolas regulares públicas de São Luís-MA e quais são essas dificuldades (Tabela 24).

Tabela 24 - Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
C, D	Presença da deficiência visual	02	40
A	Não encontra dificuldades	01	20
B	Resistência do aluno ao estudo	01	20
B	Falta de incentivo da família	01	20
E	Falta de materiais e recursos didáticos	01	20
E	Insuficiência do atendimento itinerante na escola	01	20
E	Número elevado de alunos nas classes comuns	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

A tabela 24 mostra que 40% dos Professores C e D do ensino regular disseram que as dificuldades do aluno com deficiência visual consistiram na sua condição biológica, ou seja, as dificuldades são inerentes à deficiência do aluno. Essa categoria pode ser ilustrada pelos seguintes depoimentos:

Olha! Toda criança com deficiência visual encontra dificuldade na escola e, precisa sempre o professor está atento pra ta olhando as dificuldades dele. Por exemplo, o (aluno), a dificuldade dele é tão grande que mesmo próximo do quadro, ele ainda levanta o óculos e fica procurando o ângulo certo pra ele enxergar. Às vezes, ele nem enxerga direito Ele pede pra mim repetir, lendo o que ta escrito. Inclusive, essa dificuldade de ver mesmo, né (PROFESSORA C).

Ele tem uma grande dificuldade pra leitura. Ele tem muita dificuldade pra tirar o conteúdo do quadro. Agora, ele já está conseguindo. Mas, de início ele dizia, assim: -- professora, escreve graúdo. Eu não estou vendo. Tanto é, que meu pincel mais parece uma brocha. A cadeira dele! corre a lousa todinha. Então, essa é uma grande dificuldade dele, devido ele não conseguir olhar bem, por não ver bem, ele tem dificuldade de tirar do quadro, pra ler. Tudo isso. Ele, ainda, coloca o livro bem perto dos olhos, sacudindo a cabecinha, como eu já disse, né, olhando no canto dos olhos, né, ele lê. A maior dificuldade dele é a visão (PROFESSORA D).

Bueno (2004), Caiado (2003) e Santiago (2011), em pesquisas sobre inclusão de alunos com deficiência, analisaram que as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual não residia na sua condição biológica, mas nas condições mínimas de ensino e aprendizagem, que, historicamente, são oferecidas para esses alunos. Observa-se que a limitação visual existe e a falta de condições para superar essa limitação, também. Assim, os dados encontrados neste estudo apresentado apontam como dificuldades do aluno com deficiência visual, a sua própria deficiência, contrariando os resultados pelos autores.

Além dessa categoria apresentada na tabela 24, foram verbalizadas, pelos professores das escolas, outras dificuldades, que os alunos com deficiência visual encontravam no processo de inclusão escolar, dificuldades estas importantes à compreensão da complexidade da inclusão escolar, sendo organizadas em cinco categorias: resistência do aluno ao estudo; falta de incentivo da família; falta de materiais e recursos didáticos; insuficiência do atendimento itinerante na escola; e, quantitativo de alunos.

A categoria *resistência do aluno ao estudo*, apontada com base na fala da professora da escola B, destaca que a dificuldade do aluno com deficiência visual no processo de inclusão escolar residia na resistência dele ao estudo. A falta de interesse do aluno com deficiência visual, também, deve-se à falta de incentivo da família, conforme, pode-se verificá-se na fala da Professora B:

[...] o interesse dele é mínimo. Ele não se esforça, tá. E, isso leva ele mesmo a ser prejudicado, porque ele não se ajuda. Ele é um aluno muito parado. Ele espera que os outros façam por ele. Ele não tem iniciativa pra nada. Ele não tem incentivo da família dele. Nunca. Não conheço quem é pai, quem é mãe. Eles nunca vieram aqui na escola. Nunca vieram na escola. Eu cansei de mandar na agenda. Falta de interesse, principalmente, da família (PROFESSORA B).

Observa-se, na fala da professora B, que as dificuldades no processo de inclusão do aluno com deficiência visual remetiam à própria indisposição do aluno ao estudo e à respectiva falta de incentivo da família. No entanto, a Professora B da escola não enfatizou a sua atuação enquanto educadora, nem como era sua metodologia e didática de ensino, que é de suma importância, na efetivação desse processo de inclusão escolar.

A Professora E apontou três categorias, como a falta de materiais e recursos didáticos (20%), a insuficiência do atendimento itinerante na escola (20%) e o número elevado de alunos nas classes comuns (20%), revelando a realidade da escola pública. Seu depoimento foi:

A gente tem a questão do nosso espaço físico, observando como é que tá a situação da sala de aula. A sala de aula superlotada. A questão de recurso mesmo pra trabalhar com os materiais. O atendimento das itinerantes, que ela tem que atender todas as escolas e o ideal é que ela viesse todos os dias à escola. Ela só pode vir duas

vezes por semana. Isso, aí, tudo complica na questão do acompanhamento desse aluno (PROFESSORA E).

Pode-se perceber que essas três categorias apontadas pela professora da escola E, em relação às dificuldades dos alunos com deficiência visual, confundem-se com as suas próprias dificuldades, porque são sujeitos atuantes de um mesmo processo de inclusão escolar.

Partindo dessa realidade, perguntou-se: **Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?** Essa pergunta objetivou relatar os materiais, recursos e equipamentos utilizados por todos os professores das escolas no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA (tabela 25).

Tabela 25 - Materiais, recursos e equipamentos utilizados pelas professoras do ensino regular no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
A, B, E	Inexistência de materiais, recursos e equipamentos	03	60
A	Atividades xerocopiadas (recursos financeiros do professor)	01	20
C	Recursos didático-pedagógicos não adaptados (quadro branco, pinceis, livros)	01	20
D	Materiais didático-pedagógicos adaptados (textos ampliados)	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

Dos dados apresentados na tabela 25, a maioria dos professores do ensino regular (60%) respondeu que a escola não oferecia material, recurso e equipamento algum no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Isto pode ser constatado observando as falas das Professoras A, B e E das escolas nas entrevistas semi-estruturadas:

A escola não oferece nenhum tipo de suporte pra educação da aluna. Tiro do meu próprio bolso, as atividades xerocadas. A escola deveria ter um suporte melhor pra dá um suporte melhor pra aluna. A responsabilidade é de todos. O Estado deveria ter mais suporte até mesmo pro professor, né. Adequar equipamentos necessários. O professor, se ele tivesse seu material, ele vinha e explicava sua atividade com o aluno (PROFESSORA A).

Sinceramente falando, material nenhum. A escola não oferece material. O recurso que eu uso é, às vezes, usar a letra maior. Mas, isso não tem um equipamento

formado. Porque, às vezes, nem o computador eu tenho ainda que pedir. Ou, então, pagar, tá, pra que ele tenha isso (PROFESSORA B).

A gente trabalha mais a questão da oralidade dele e o braille, que ele tem a reglete. Mas, a gente trabalha só com esses mesmo, porque outros recursos a escola não dispõe (PROFESSORA E).

De acordo com essas verbalizações, outra categoria foi organizada com base nas entrevistas semi-estruturadas, como as atividades xerocopiadas, que não são disponibilizadas pelas escolas públicas, mas financiadas pela própria professora dessas escolas. Nesse sentido, reflete-se, então, sobre como tem ocorrido esse processo de inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA.

Quanto às categorias *Recursos didático-pedagógicos não adaptados (quadro branco, pinceis, livros)* e *Materiais didático-pedagógicos adaptados (textos ampliados)*, as Professoras C (20%) e D (20%) disseram:

Olha! Não faço distinção nenhuma. Até preparada, né. A gente usa o mesmo tipo de material pros alunos. A gente usa pra eles, também. No caso, o quadro negro com os acessórios. No caso, eles usam o caderno mesmo, o livro didático. É a mesma coisa que eu uso (PROFESSORA C).

Eu trabalho com textos, com letras graúdas. Trabalho com imagem. Eu trabalho de um modo geral como eu trabalho com os demais alunos. E, não é? Não tem uma diferença. Mas, o trabalho é esse: letras graúdas, adaptações (PROFESSORA D).

Ressaltando o posicionamento dos autores Torres e Corn (1998) sobre a importância da utilização dos recursos, equipamentos e materiais para o desenvolvimento do funcionamento visual dos alunos com deficiência visual, denominaram os materiais didático-pedagógicos de recursos não-ópticos ou baixa tecnologia assistiva, que consistem em mesa adaptada, canetas tipo pincel atômico, acetato, luminárias, livros com tipos ampliados, papel com pautas em negrito, marcadores de páginas e janelas de leitura, viseiras de sol e outras projeções, instrumentos de medidas. De acordo com a definição desses autores sobre os recursos não-ópticos, percebeu-se que as professoras do ensino regular (PROFESSORES C e D) utilizavam materiais e recursos didáticos mínimos, sendo que, apenas, a Professora D trabalhava com recursos adaptadas (textos ampliados), fato esse preocupante, pois como os alunos com deficiência visual podem equipar-se em termos de conhecimentos e/ou conteúdos disciplinares se não são oferecidas nas escolas públicas mínimas condições de acessibilidade ao conhecimento. Isso só pode refletir num péssimo nível de qualidade na educação e no ensino.

Na tabela 26 estão contidas as categorias resultantes das falas das professoras das escolas nas entrevistas, no que condiz à ajuda que os professores do CAP-MA oferecem para amenizar as dificuldades dos alunos com deficiência visual. Perguntou-se: **Você acha que os**

professores do CAP-MA ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam? Essa pergunta foi necessária, para investigar, na concepção dos professores do ensino regular, como tem sido o apoio pedagógico dos professores do CAP-MA no processo de inclusão escolar destes alunos com deficiência visual no ensino regular.

Tabela 26 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a ajuda dos professores do CAP-MA nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas do ensino regular em São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
A, B	Não ajudam	02	40
C, E	Ajudam (ampliação de atividades escolares)	02	40
D, E	Ajudam (apoio pedagógico)	02	40

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

De acordo com a tabela 26 há três categorias que relatam sobre a ajuda ou não dos professores do CAP-MA nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual. A primeira categoria mostra que os professores do CAP-MA não ajudavam alunos com deficiência visual nas dificuldades escolares, conforme a falas das Professoras A e B pode-se confirmar:

Não, na totalidade, não, né. Que deveria dá mais, na questão de recursos, na questão de treinamento aos próprios professores do ensino regular, deveria ter mais atenção, deveria ter mais, é, compromisso, é, compromisso, né, com a escola, com o aluno. Tá mais junto com o professor. Perguntar quais são as dificuldades. Dar sugestões, ideias pro professor. Fazer um trabalho a contento com os alunos, né (PROFESSORA A).

Sinceramente falando, eu não achei que ajudam. Porque eles... É tipo... No caso, eles não têm material específico pra fazer o trabalho com eles, tá. Então, eu acho que acompanha por acompanhar, mas não tem aquele computador pra ampliar, pra trabalhar com a criança de outra maneira. Se é pra ajudar, então, ele tinha que, de acordo com o trabalho da sala de aula, ele tinha que trabalhar em cima do aluno. Mas, de uma forma, assim, diferente. Ampliando as coisas pra ele (PROFESSORA B).

Pode-se observar que, segundo as falas das professoras das escolas, os professores do CAP-MA (itinerantes) faziam um trabalho de acompanhamento, mas tratava-se de um acompanhamento superficial, isto é, o trabalho de orientação junto ao professor da escola quase inexistia. Entretanto, essa informação sobre a quase inexistência de ajuda dos professores do CAP-MA na superação das dificuldades escolares dos alunos com deficiência

visual foi contestada pelas Professoras C, D e E. Isso não significa que as duas primeiras professoras das escolas A e B foram negligentes nas suas respostas, proferidas nas entrevistas semi-estruturadas, mas relataram à realidade das escolas onde atuavam. As falas das Professoras C, D e E revelaram que:

Ajudam muito. Apesar de, às vezes, o aluno omitir certas atividades que tem pra fazer. E, acaba se prejudicando com isso. [...]. Orientando. No caso, quanto a ampliar as atividades pra ele, entendeu, entender melhor. Dessa maneira (PROFESSORA C).

Ajudam. Ele tem um grande interesse. Por ele (aluno) ter um grande interesse de ir pro CAP, ele se preocupa em dar conta das atividades da sala. [...]. Não sei se tem algo que chama mais atenção do que eu mesma, né. Porque eles são professor por aluno. Não é isso? Como somos uma professora para muitos alunos, dentre estes, tem um, dois com deficiência, com necessidade de atenção maior. Então, a gente deixa, às vezes, esse aluno um pouco a desejar. [...] Então, eu acredito que lá (CAP) tem algo muito bom pra ele. E, melhorou bastante. Ajudou bastante (PROFESSORA D).

Ajuda. Muitas das coisas que eu não consigo com o (aluno) na sala, ele vai, conversa com a professora. Ela é uma ponte, assim, muito boa pra resolver esses probleminhas que eu não conseguia daqui. A questão do atendimento psicológico. Eu percebo muito, que existe um apoio psicológico muito bom lá. [...] tem uma melhora, na questão da aprendizagem dele. [...] Eu já fiz algumas visitas no CAP. Eu vejo que lá tem um material riquíssimo pra ajudar na aprendizagem deles, que a gente não tem aqui (PROFESSORA E).

De acordo com 40% das Professoras C e E, os professores do CAP-MA ajudavam na ampliação das atividades escolares dos alunos e, também, 40% (PROFESSORES D e E) disseram que os professores do CAP-MA ajudavam, oferecendo apoio pedagógico aos alunos com deficiência visual, sendo que a Professora E (20%) falou que, além desse apoio pedagógico, o CAP-MA oferecia atendimento psicológico aos alunos com deficiência visual, através de uma equipe multidisciplinar.

Analisando as falas das Professoras A, B, C, D e E sobre a ajuda ou não dos professores do CAP-MA nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual, depreende-se que existiam professores do CAP-MA compromissados e, também, não compromissados com seu trabalho de apoio pedagógico.

Após questionamento sobre a ajuda dos professores do CAP-MA nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual, perguntou-se aos professores das escolas: **Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?** O objetivo dessa pergunta foi fazer com que os professores das escolas públicas de ensino regular fizessem uma auto-avaliação do trabalho, que eles desenvolviam no processo ensino-aprendizagem em sala de aula, haja vista serem os principais educadores no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual do CAP-MA (tabela 27).

Tabela 27 - Percepções das professoras das escolas públicas do ensino regular de São Luís-MA sobre a ajuda prestada por ela nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PER	Categorias	f	%
B, D	Elaboração de atividades diferenciadas	02	40
A	Busca pelo conhecimento da deficiência visual	01	20
C	Observação das dificuldades do aluno com deficiência visual	01	20
D	Metodologia e didática de ensino	01	20
E	Diálogo professor-aluno	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

A categoria com maior percentagem na tabela 27 foi atribuída à *Elaboração de atividades diferenciadas*, na qual mostra que 40% das professoras das escolas públicas ajudavam nas dificuldades dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, principalmente, elaborando atividades diferenciadas e buscando textos didáticos, adaptando e ampliando atividades escolares dos alunos com deficiência visual. Considerou-se, também, nas falas das professoras do ensino regular a busca pelo conhecimento na área de deficiência visual (PROFESSORA A), obtendo ajuda da professora do ensino itinerante. Foi mencionada pela Professora C a observação das dificuldades do aluno com deficiência visual para ajudá-lo. A Professora D citou a metodologia de ensino, buscando textos didáticos; e, diálogo professor-aluno, conversas entre professor e aluno sobre as dificuldades escolares do aluno com deficiência visual para, então, ajudá-lo, mencionado pela Professora E.

Em observação às categorias da Tabela 27, registraram-se as falas das Professoras B e D, que disseram:

Eu acho que dentro da possibilidade da gente. A gente tenta ajudar, da melhor forma possível, mas... Assim, fazendo as atividades diferenciada, ampliando pra ele vê se ele consegue, não é isso? A gente faz da maneira que acha melhor. Sei lá. Dentro das possibilidades (PROFESSORA B).

Eu faço o máximo que eu posso. Como dito antes, né. Eu procuro buscar textos com letras graúdas, textos que são gostosos. Inclusive, o (aluno) já está lendo “A Bela Adormecida”. E, você sabe que é um texto bem grande, né. E, ele consegue ler todinho, com a letra graúda, ele consegue. Quer dizer, textos que agradam a ele. E, com a letra bem graúda (PROFESSORA D).

As atividades diferenciadas mencionadas pelas professoras do ensino regular (PROFESSORES B e D) foram importante para amenização das dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. Por isso, faz-se necessário que o

professor seja capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentam deficiência, observando, nessa formação, de nível médio ou superior, a inclusão de conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento, “competências” e valores (art. 18) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Entretanto, percebeu-se que a professora A pode não ter sido beneficiada por esse conhecimento, na medida em que necessitou buscá-lo, conforme observá-se em sua fala:

Ajudar, a gente ajuda, mas sem um conhecimento que deveria ter. Eu acho, também, que nós professores deveria ter, também, um treinamento pra esse tipo de inclusão de pessoas com deficiência, diversas deficiências [...] Eu não alcancei meu objetivo como eu deveria, né. [...] deu pra suprir às necessidades. [...] deveria ter um treinamento pros professores regular [...] deveria ter pelo menos o básico pra trabalhar com essas deficiências. O próprio Estado deveria oferecer essa formação (PROFESSORA A).

A busca pelo conhecimento sobre a deficiência visual, também, constituiu-se numa forma de ajuda necessária para a Professora A, indicando no seu relato que a Resolução CNE/CEB nº. 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ainda não se concretizaram efetivamente, quanto à formação de professores para atuarem nas classes comuns, considerando-se o ano (2001) de publicação dessa Resolução (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Outra forma de ajuda foi explicitada pela Professora C (20%), destacando-se: “Ajuda, basta observar. Ter atenção, não é só de dificuldade visual. Qualquer aluno. Tem que observar a dificuldade de cada um pra poder ajudar. Observando a dificuldade de cada um pra poder ajudar” (PROFESSORA C).

A categoria *observação das dificuldades* mencionada pela professora C foi uma forma de ajuda de suma importância em relação às dificuldades escolares do aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA. Assim como Richardson (1999), parte-se da compreensão de que a técnica da observação é imprescindível para qualquer professor/pesquisador, no que se refere à observação do comportamento de aluno em sala de aula. Para isso, faz-se necessário que o professor seja capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentam deficiência, observando nessa formação de nível médio ou superior a inclusão de conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento, “competências” e valores (art. 18) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Formação essa, que contribuirá para que o professor desenvolva uma metodologia de ensino adequada às necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual, conforme apontou a professora D.

No que se refere ao *diálogo professor-aluno*, o depoimento da professora E, constituiu-se num argumento indispensável:

Algumas vezes a gente consegue sim ajudar. Alguns problemas a gente consegue sanar. A maioria das vezes é difícil! Complicado! Olha! Às vezes, uma conversa faz com que a coisa mude. Às vezes resolve ajudar nas atividades, mas, às vezes, depende muito do dia do (aluno). No dia que ele tá bem tranqüilo, que ele tá aceitável, quando ele quer fazer as coisas, ele faz, no dia que ele diz que não quer fazer, que só quer brincar, não tem que faça (PROFESSORA E).

O depoimento da professora E remete ao pensamento de Lora (2000), a qual apontou que para o professor de ensino regular possa desenvolver um trabalho de forma efetiva, necessita de planejamento de tal forma que consiga efetivamente realizar todas as tarefas exigidas pela deficiência, prestando serviços diretos e indiretos. Os serviços diretos são aqueles realizados diretamente quando o professor está ensinando, orientando ou desenvolvendo habilidades; os indiretos, quando o mesmo prepara materiais ou procura criar condições que favoreçam o desenvolvimento ou atuação do mesmo em diferentes mudanças que poderá enfrentar na escola, na família ou na sociedade.

Na próxima questão: “**Você acha que o professor do ensino itinerante ajuda o professor de ensino regular nas adaptações das atividades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?**”. Procurou-se identificar que suporte os professores do ensino itinerante ofereciam às professoras das escolas do ensino regular, no que se refere ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA (Tabela 28).

Tabela 28 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a ajuda dos professores itinerantes nas adaptações das atividades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PER	Categorias	f	%
B, C, D, E	Acompanhamento das atividades escolares	07	80
A, C	Ampliação de atividades escolares	02	40

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

Das informações categorizadas na tabela 28, a maioria dos professores do ensino regular (80%) disse que a ajuda dos professores do ensino itinerante nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual do CAP-MA era realizada através de

acompanhamento de atividades escolares. Nesse sentido, buscou-se saber como era esse acompanhamento, obtendo-se os seguintes relatos:

A professora (itinerante) chega. Eu tô trabalhando uma atividade. Então, ela acompanha a atividade que eu estou trabalhando na sala de aula. Assim que ajuda. É só um acompanhamento. Não tem adaptações. [...] não tem material específico pra fazer o trabalho com eles, tá. Então, eu acho que acompanha por acompanhar, mas não tem aquele computador pra ampliar, pra trabalhar com a criança, [...] não tem um equipamento (PROFESSORA B).

Ajudam. Orientando os professores e ampliando as atividades dos alunos, quando podem (PROFESSORA C).

Eu acredito que ajudam. Bom! A metodologia, eu não sei. Não tenho. Não procurei, né. Mas, é assim. Bom. Eu posso observar o (aluno) né, que ele melhorou. Melhorou na escrita, melhorou na leitura. Agora, a forma usada, a metodologia usada, eu gostaria de saber pra poder aplicar (PROFESSORA D).

Ajudam sim, acho que nas resoluções das atividades, no encaminhamento de novas atividades (PROFESSORA E).

Pode-se analisar que o acompanhamento citado pelas Professoras B e E em relação à ajuda das itinerantes nas adaptações das atividades escolares consistia em apoio pedagógico, voltado para o chamado reforço escolar. No caso da Professora C, relatou que a itinerante fazia um trabalho de orientação ao professor da escola, além de ampliar as atividades escolares dos alunos com deficiência visual, mas ressaltou que esse trabalho só era realizado quando havia possibilidade de fazê-lo. Diante desses relatos, observa-se a incidência do comprometimento de alguns professores itinerantes em realizarem suas atribuições no ensino itinerante, mesmo associado às péssimas condições de trabalho, que são oferecidas a esses professores.

Ressalta-se que o ensino itinerante surgiu a partir da integração de alunos nas classes comuns, em função da necessidade de apoio especializado aos alunos com deficiência. O papel do professor do ensino itinerante caracteriza-se pela movimentação do professor, que se deslocará para as escolas do ensino regular onde existirem (matriculados) alunos com deficiência visual (BRUNO; MOTA, 2001).

Trata-se, portanto, de atendimentos de orientação e supervisão pedagógica desenvolvidos por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos, que apresentam deficiência, bem como, com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Com esses atendimentos, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de alunos com deficiência visual. Necessidades essas, de adaptações/adequações de acesso ao

currículo para esses alunos e as complementações curriculares, propiciando desenvolvimento do currículo regular com modificações nos espaços físicos e materiais, no tempo, nos procedimentos e na forma de organização das práticas educacionais, com a finalidade de apontar caminhos, referências e pistas aos educadores, objetivando a inclusão escolar desse alunado (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Sobre as adaptações/adequações de acesso ao currículo para os alunos com deficiência visual, 40% das Professoras A e C do ensino regular resgatou, em suas falas, a categoria *Ampliação de atividades escolares*, onde ressaltá-se o relato da Professora A:

Ajuda. Amplia as atividades. Mas, deveria ser feito um planejamento, com estratégias de acordo com a necessidade da aluna. Dar sugestões. A itinerante diz: -- não, professora, faz do jeito que a senhora quiser. Não é como eu quero. É do jeito que o sistema quer que seja feito. Porque esse aluno, ele tem que dar um resultado. Assim, como os alunos normais, ela tem que dar um resultado. A itinerante deveria dar orientações em como avaliar esse aluno. Porque esse aluno não poderia ter uma avaliação igual aos outros alunos, mas uma avaliação diferenciada, com conceitos diferentes, porque ela não tem só deficiência visual.

De acordo com esse relato, o atendimento do professor do ensino itinerante não era eficiente para atender às necessidades da professora A quer pela ausência de planejamento entre professores do ensino itinerante e do ensino regular na escola, quer pela negligência das orientações sobre adaptações/adequações de acesso ao currículo para o aluno com deficiência visual pela professora do ensino itinerante à Professora A. Acrescentam-se as complementações curriculares no desenvolvimento do currículo regular com modificações nos espaços físicos e materiais no tempo, nos procedimentos e na forma de organização das práticas educacionais, não contribuindo para que a professora A desenvolvesse ou recriasse possíveis caminhos, referências ou pistas quanto ao objetivo da inclusão escolar do aluno com deficiência visual.

Realizada a análise desse bloco de questões, inicia-se o terceiro bloco “PROCESSOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO”, no qual foi elaborada a primeira pergunta: **Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA?** As respostas dos professores do ensino regular foram organizadas em cinco categorias, como mostra a tabela 29:

Tabela 29 - Percepções das professoras do ensino regular sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular em São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
A, C	Deficiência (visual e/outras associadas)	02	40
D, E	Número elevado de alunos nas classes comuns	02	40
B	Sentimento de inferioridade	01	20
D	Metodologia de ensino do professor	01	20
E	Recursos e materiais didáticos	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

Na concepção das professoras de ensino regular, os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA apresentavam várias dificuldades para permanecer incluídos nas escolas públicas. Das cinco professoras das escolas, 40% disseram que as dificuldades estavam relacionadas à deficiência visual do aluno e, em alguns casos, a outras deficiências e/ou problemas associados, como deficiência física, problemas de saúde, usando remédios controlados, sendo que tudo isso associado à deficiência visual interferiam na permanência do aluno na escola.

Outras Professoras D e E disseram que as dificuldades dos alunos com deficiência visual do CAP-MA em permanecerem nas escolas regulares estavam relacionadas ao número elevado de alunos nas classes comuns. Foi mencionado pela Professora B o sentimento de inferioridade do aluno, como uma dificuldade, impedindo-o de se relacionar com os outros colegas de turma. Outra dificuldade foi ressaltada pela Professora D como a metodologia de ensino do professor, que não utilizava uma didática adequada aos alunos com deficiência visual. Para finalizar, a professora E relatou que os recursos e materiais didáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem eram mínimos para dinamização dos conteúdos ensinados.

Para averiguação dessas informações, mostram-se as seguintes verbalizações das Professoras B, D e E:

Eu não sei. Eu acho que ele (aluno) se sente, eu acho que até inferior aos outros. [...] é porque ele já é bem grande [...] Mas, eu trato todos, igual. Pra mim, não tem distinção. Aluno é aluno e todo mundo é igual. [...] Eu queria ter aquele momento só pra nós [...] trabalhar, assim, de manhã na sala de aula e, no outro horário, reforçando. [...] Às vezes, eu tô muito ocupada, eu mando outro aluno ler pra (aluno B). Ele diz: -- Não, não é preciso, eu sei ler. Né, aí, eu sinto que ele não quer ajuda, assim, dos colegas (PROFESSORA B).

A dificuldade é a forma como a gente trabalha. Porque nós nos direcionamos muito ao grupão. [...] Quando chega a vez do aluno um, ele fica sempre um pouco. Embora, a gente sabe que tem a responsabilidade. A gente quer buscar. Mas, a gente olha primeiro pro grupão (PROFESSORA D).

Como eu mencionei agora a pouco, as nossas dificuldades aqui, quantitativo de alunos em sala de aula, pesa muito, porque nem sempre eu posso tá acompanhando esse tempo todo [...] Eu tenho 39 (trinta e nove) alunos. [...] A questão de recursos materiais, também, que o deficiente visual precisa do seu material próprio. A única coisa que tem pra trabalhar é a reglete, punção. Então, é complicadíssimo! (PROFESSORA E).

Sequencialmente solicitou-se às professoras das escolas nas entrevistas semi-estruturadas que fizessem um relato sobre suas dificuldades, mediante o seguinte enunciado (tabela 30): **Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas.**

Tabela 30 - Percepções das professoras das escolas públicas do ensino regular de São Luís-MA sobre suas dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PER	Categorias	f	%
C, E	Falta de materiais e recursos didático-pedagógicos adaptados	02	40
D, E	Falta de aceitação de todos na escola	02	40
A	Falta de formação de professores	02	40
B	Número elevado de alunos nas classes comuns	01	20
E	Precariedade no atendimento ensino itinerante	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

Dos relatos verbalizados pelas professoras de ensino regular, ressaltam-se três categorias: falta de formação de professores; falta de materiais e recursos didático-pedagógicos adaptados; e, falta de aceitação de todos na escola. Na primeira categoria, 40% das Professoras C e E disseram que as dificuldades delas no processo de inclusão residiam na falta de materiais e recursos didático-pedagógicos adaptados para os alunos com deficiência visual:

Pra te falar a verdade eu não encontrei dificuldade. A dificuldade é, assim, falta de material adequado, né. Essa é uma dificuldade. Mas, só que a gente vai trabalhando com o que tem, entendeu. No caso, como é que se diz, brasileiro sempre dá um jeitinho, né (PROFESSORA C).

[...] e a questão dos recursos. Porque se eu tivesse um material adequado pra eu tá todo dia trabalhando com o (aluno), ele já teria muito mais avançado. Mesmo eu não

conhecendo muito, mas eu sei que tendo recurso eu vou pesquisar como é que eu faço, como é que eu vou utilizar, que melhor maneira eu posso trabalhar com ele esse recurso. Não tem! Eu vejo que são materiais que são caríssimos. E, a escola não tem esse recurso pra comprar e a Secretaria da Educação, não tem. (PROFESSORA E).

Na segunda categoria ressaltada nesta pesquisa, 40% das Professoras D e E falaram que suas dificuldades estavam associadas à falta de ajuda de todos na escola, devido à não aceitação do aluno com deficiência visual por parte dos próprios professores da respectiva escola e, acrescentou a insuficiência no atendimento do ensino itinerante. Esses dados podem ser visualizados nas falas dessas professoras, respectivamente:

Seria, assim, um apoio de todos. Porque o aluno com dificuldades, ele só é conhecido como 'o aluno'. Todos conhecem. Mas, poucos ajudam. Então, se todos ajudarem seria muito bom. Não ficasse somente para o professor de sala (PROFESSORA D).

Olha! A primeira dificuldade que eu encontrei foi a questão da aceitação, mesmo, não dos alunos, mas dos professores mesmos da escola. [...] Então, essa questão da aceitação de todos é uma coisa que eu senti, no primeiro momento, é a barreira (PROFESSORA E).

Em relação à aceitação de todos na escola, Sasaki (1997) afirma que toda a comunidade escolar precisa participar ativamente do processo de inclusão de alunos com deficiência, pois todos fazem parte desse processo. Sob essa ótica, Carvalho (2005) relembra que a educação inclusiva traz uma proposta de inclusão de todos nas escolas, de forma que os sistemas educacionais reconheçam e atendam às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno.

Outras categorias foram apontadas pelas professoras entrevistadas (A, B e E), como falta de formação de professores, número elevado de alunos nas classes comuns e precariedade no atendimento ensino itinerante. As dificuldades apontadas pela professora A (20%) consistiam na falta de conhecimento sobre a deficiência visual, conforme depoimento:

As minhas dificuldades! Eu fui me adequando à aluna, procurando conhecimento, saber alguma coisa, até pra saber como lidar. Procurei conversar, [...] mas sempre procurando mostrar o lado positivo pra ele. As dificuldades sempre vão existir. Hoje, se eu pegar outro aluno com deficiência, eu já não vou ter tanta dificuldade (PROFESSORA A).

Quanto às dificuldades da Professora B, esta ressaltou o quantitativo elevado de alunos nas classes comuns, onde disse:

Primeiro, sala cheia, como eu já falei. Isso pra mim é o principal [...] eu preciso um número menor de alunos pra poder trabalhar de uma forma melhor com essas crianças, que precisam de um acompanhamento mais de perto. A dificuldade maior é essa. [...] Mas, como é escola pública não se pode determinar a quantidade, até porque a diretora não tem nem como determinar a quantidade de aluno, porque [...] o aluno não pode ficar fora da escola. Então, eles não tão querendo qualidade, eles tão querendo quantidade. O que eu vejo que eles lá de cima não tão nem aí pra qualidade, e sim, quantidade.

É importante destacar a fala da professora E que, além de verbalizar sobre a falta de materiais e recursos didático-pedagógicos adaptados e a falta de aceitação de todos na escola, apontou a precariedade no atendimento ensino itinerante. Esta categoria compreendeu a seguinte fala: “Uma outra coisa que eu sinto, até em relação aos outros meninos, o alunos interagem muito bem com ele. A minha dificuldade maior é só a questão do atendimento, né. (Itinerante) vem poucos dias” (PROFESSORA E).

A partir desses relatos sobre as dificuldades das professoras do ensino regular no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, observa-se que muitas barreiras, ainda, persistem no processo de inclusão escolar desse, considerando-se que as políticas educacionais brasileiras, mesmo depois de mais de duas décadas de implantação da proposta de educação inclusiva no Brasil, materializada na Declaração de Salamanca, não alcançaram efetivamente essa proposta, que, ainda, está em “processo”.

A próxima tabela apresenta as falas das professoras das escolas quanto à articulação entre elas e os professores da educação especial, que inclui atendimento educacional especializado e ensino itinerante, no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. Para tanto, elaborou-se a questão (tabela 31): **Você acha importante que a articulação dos professores do ensino regular com os professores da educação especial deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual? Justifique.**

Tabela 31 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a importância da articulação entre as professoras das escolas públicas regulares e da educação especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PER	Categorias	f	%
A, B, C, D, E	Acompanhamento pedagógico efetivo	05	100
A, D	Formação de professores nas escolas	02	40
B	Planejamento (adaptações dos conteúdos escolares)	01	20
E	Desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

De acordo com as falas das professoras de ensino regular, 100% disseram que a articulação entre as professoras das escolas e da educação especial era de suma importância

para a efetivação do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual, onde destacaram a categoria *Acompanhamento pedagógico efetivo*. Conforme esses dados, apresentam-se as seguintes falas:

Sim. É, assim, a gente só conhece a professora itinerante, a gente não conhece mais ninguém de lá (CAP), né. Deveria vir uma equipe do CAP pra conhecer a realidade, porque a aluna estuda aqui, mas também, estuda lá (CAP). Deveria ter essa relação do professor do CAP comigo, não só, mas com a escola, com a direção. Eu acho que deveria vir de mês em mês pra ver o conteúdo, até mesmo pra ver, pra fazer um acompanhamento mesmo, um acompanhamento, até mesmo psicológico com essa aluna. Até hoje, terminei o fim do ano e não conheço ninguém do CAP (PROFESSORA A).

Com certeza. Seria assim, pra gente sentar, pra conversar, arrumar, como se diz, pra poder ver se dá certo. Acompanhando, nós duas ou três, quatro pra pensar, organizar direitinho como seria o trabalho (PROFESSORA B).

Com certeza. Eu até já citei. Por exemplo, observar que ele enxergava mais com a cor preta no quadro foi através da professora do CAP, que passei a observar melhor e vi isso. Inclusive, se ele se sentasse um pouco mais distante, eu deixava. Quando ele tinha dificuldade de enxergar melhor, ajustando o óculos, procurando um ângulo melhor, foi através da professora do CAP, que eu fui observando. E, através desse elo foi que eu procurei ajudar mais o aluno (PROFESSORA C).

Isso é fundamental. É, assim, se eu tiver um elo maior com os professores do CAP, nós poderíamos ajuda-lo mais. Eu tenho a professora que me visita, que me ajuda, que me acompanha com o (aluno) nos dias que ela pode vir, né, nos dias que são determinados pra ela vir. [...] se eu tiver um momento com, um acompanhamento maior, [...] com certeza eu vou trabalhar mais com o (aluno) e com os demais alunos que eu tenho (PROFESSORA D).

Devem sim. Eu até mencionei agora pouco. Se tivesse essa ligação, com certeza esse desenvolvimento dele na sala de aula, o dia-a-dia até mesmo da vida dele, a gente ia ver mais coisas acontecendo. Como a gente não se conhece, né, tem esse afastamento é difícil eles acompanharem o (aluno) de acordo com o que está acontecendo aqui na sala de aula (PROFESSORA E).

Outras categorias, também, foram apontadas, por 40% das professoras do ensino regular (A e D), os quais relataram sobre a formação de professores, da seguinte forma:

Deveria ter uma equipe pra dar capacitação. Deveria, realmente, vir. Seria bom, pra mim mesma, fazer essa capacitação, porque, às vezes, eu passo uma atividade que não é pra aluna, de acordo com sua necessidade e deficiência, de forma inocente mesmo, porque eu não sei. O CAP é especializado, eu não (PROFESSORA A).

Então, o quê que acontece: se eu tiver [...]uma capacitação pra trabalhar mais, com certeza eu vou trabalhar mais com o (aluno) e com os demais alunos que eu tenho (PROFESSORA D).

Para as professoras do ensino regular, 20% (PROFESSORA B) disse que essa articulação deveria acontecer, mediante planejamento entre ela e os professores da educação especial, mediante adaptação dos conteúdos escolares às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual e, 20% (PROFESSORA E) para promover a qualidade no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Seria assim, pra gente sentar, pra conversar, arrumar, como se diz, pra poder ver se dá certo. [...] nós duas ou três, quatro pra pensar, organizar direitinho como seria o trabalho. [...] ela vem no dia dela, aí ela acompanha. Mas, não tem aquele programa meu pra ela. Ela não tem meus conteúdos. (PROFESSORA B).

Eu até mencionei agora pouco. Se tivesse essa ligação, com certeza esse desenvolvimento dele na sala de aula, o dia-a-dia até mesmo da vida dele, a gente ia ver mais coisas acontecendo. Como a gente não se conhece, né, tem esse afastamento é difícil eles acompanharem o (aluno) de acordo com o que está acontecendo aqui na sala de aula (PROFESSORA E).

As reformas educacionais, datadas da década de 1990, redefiniram a legislação educacional brasileira, equiparando o direito de todas as pessoas à educação, inclusive crianças e jovens com deficiência. Reformas essas orientadas na proposta da educação inclusiva e que trouxeram mudanças na organização dos sistemas de ensino, dentre estas, a focalização na formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular (GENTIL; MICHELS, 2011).

Essa “organização” incluía mudanças curriculares, arquitetônicas, a adoção de processos alternativos, conhecimento do Braille, adaptação de materiais, contratação de professores capacitados e capacitação de professores já atuantes (KASSAR, 2002). No que se refere à capacitação de professores, uma das funções dos centros de Atendimento Educacional Especializado consistia em realizar a interface (articulação) com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favorecessem a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010a).

Entretanto, Prieto (2010) advertiu sobre os riscos contidos no texto da Nota Técnica nº. 9/10, ao destacar que o atendimento educacional especializado deveria ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado públicos e em **instituições** de caráter **comunitário**, **confessional** ou **filantrópico** sem fins lucrativos. Riscos esses responsáveis pela não ampliação da estrutura de serviços de atendimento educacional especializado pelos sistemas de ensino, além de possibilitar ao poder público, apenas, a tarefa de garantir vagas para esses alunos em classe comum, na medida em que o atendimento às especificidades do aluno com deficiência poderá ser delegado às instituições privadas. Se este pressuposto confirmar-se a dicotomia ensino comum e atendimento educacional especializado poderá permanecer e a recomendada complementaridade destes não se concretizará, repercutindo em grande prejuízo para os alunos, professores e demais envolvidos na área da educação.

Nesse sentido, os professores do ensino regular e da educação especial precisam atuar contra essa possível realidade, mediante articulação/reflexão nas práticas pedagógicas complementares.

Finalizada a discussão acerca dos dados da tabela 32, parte-se para a próxima pergunta: **O que você acha que os professores da educação especial e do ensino regular deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?** Nesse questionamento, procurou-se verificar sugestões das professoras das escolas que melhor contribuíssem com a efetividade do processo de inclusão escolar dos alunos em foco.

Tabela 32 - Sugestões das professoras do ensino regular para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA em escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
B, C, E	Planejamento	03	60
A	Formação de professores	01	20
B	Materiais, recursos didáticos pedagógicos adaptados	01	20
D	Solidariedade	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

Segundo as sugestões das professoras, 60% (PROFESSORAS B, C e E) ressaltaram o planejamento entre professores das escolas e do CAP-MA.

Primeira coisa que eu acho que o aluno que tivesse matriculado na rede pública e for atendido pelo CAP, a Prefeitura deveria pensar pelo menos, de quinze em quinze dias, ou, pelo menos, um no mês, assim, na forma de um planejamento entre esses dois segmentos pra poder organizar essas atividades melhor (PROFESSORA E).

De acordo com as sugestões das Professoras B, C e E, o planejamento é de suma importância para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência visual, considerando a inexistência desse planejamento no atendimento do professor especializado, ou seja, do ensino itinerante. Esses depoimentos das Professoras B, C e D indicaram que alguns professores do ensino itinerante podem não ser capacitados para esse atendimento, ou pode ser que esteja havendo negligência no desempenho das funções no ensino itinerante. Salvo engano, a maioria desses professores especializados por não se sentir valorizados, enquanto educadores, haja vista, serem professores contratados e receberem péssima remuneração, alguns podem estar sendo negligentes ou desmotivados, inclusive pela falta de incentivo financeiro no campo da educação especial.

Foi citada por uma (20%) Professora A à formação de professores das escolas públicas do ensino regular pelo Estado e pelo CAP-MA, e outra (20%) Professora B a

adaptação de materiais e recursos didáticos pelos professores do CAP-MA. A organização dessas categorias respaldou-se nos seguintes relatos:

Na prática a gente não vê isso, a inclusão. O quê que a escola fala: Ah! Nós não temos suporte, nossos professores não são preparados, capacitados pra isso. O Estado deveria se preocupar com uma especialização, ou mesmo, uma capacitação pros professores. Um conhecimento básico. E, junto com o CAP, fizesse um atendimento satisfatório, né (PROFESSORA A).

Eu acho que falta é esse material. E, pra esses alunos baixa visão é preciso tudo ampliado (PROFESSORA B).

A solidariedade, ou seja, a união e ajuda mútua entre esses professores para ajudar nas dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar compreendeu a fala da Professora D: “Seria nós nos unirmos e ajudarmos uns aos outros”.

A união e ajuda de que falou a Professora D reafirma a ideia da articulação entre professores do ensino regular e da educação especial, através da formação adequada de professores às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nas classes comuns.

Expostas as sugestões das professoras de ensino regular no que se refere ao processo de inclusão, tratou-se de elaborar a questão: **Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?** A referida pergunta consistiu em identificar a contribuição das políticas públicas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual na concepção das professoras de ensino regular (tabela 33).

Tabela 33 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a contribuição das políticas públicas no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
B, C	Falta de materiais, recursos e equipamentos	02	40
A	Avanço na educação de pessoas com deficiência	01	20
B	Necessidade de formação de professores	01	20
D	Oferta de atendimento educacional especializado	01	20
E	Exigência da lei	01	20
E	Falta de estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

As respostas das professoras das escolas quanto à contribuição das políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA resultaram na organização de seis categorias de análise. A primeira ressaltada por 40% (PROFESSORAS B e C) mostraram que as políticas públicas não têm contribuído ou contribuem minimamente para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, principalmente, no aspecto de materiais didático-pedagógicos, recursos e equipamentos adaptados, pois, segundo essas professoras, esses materiais, recursos e equipamentos não chegaram às escolas, pelo menos, não na sala de aula, onde lecionavam. Outro aspecto, somente, citado pela Professora B, refere-se à necessidade de formação de professores das escolas de ensino regular para trabalharem com alunos com deficiência visual ou qualquer outro tipo de deficiência.

Na visão das Professoras A e D, as políticas públicas contribuíram de alguma forma para a inclusão de alunos com deficiência visual. Ressalta-se a fala da Professora (A), ao dizer que as políticas públicas avançaram, historicamente, em relação à educação de pessoas com deficiência e na fala da Professora D, que as políticas avançaram em relação ao atendimento educacional especializado:

[...] Eu vejo as pessoas com deficiência serem incluídas, não satisfatoriamente, como deveria ser, mas eu acho que a gente tá alcançando. A educação tá avançando. E, você vê. Antigamente, não existia isso. Quem era doido, era doida. Fica na Colônia. Não tinha esse negócio de inclusão. Não tinha esse negócio de ficar na escola. Mas, hoje não. Você tá vendo essas pessoas com deficiência ter um tratamento normal, mas diferenciado (PROFESSORA A).

Tem, porque eu já trabalhei com alunos com dificuldade visual, sem serem acompanhados pelo CAP. Foram alunos que participaram, na época, na Escola de Cegos, e, depois de adultos, eles estão na inclusão. São excelentes alunos. Mas, se eles tivessem um acompanhamento maior, pelo CAP ou uma outra instituição, eles teriam mais aproveitamento (PROFESSORA D).

Sobre essa visão aparente de que a educação das pessoas com deficiência avançou, Santiago (2011) analisou os processos de exclusão da pessoa com deficiência, numa perspectiva histórica, concluindo que a ação sistemática do grupo que elege as normas e regras a serem seguidas e, estes representam os mais poderosos tanto do ponto de vista econômico como intelectual, impede que as pessoas com deficiência participem da vida social, tornando evidentes mudanças nas instituições e nos discursos, e em alguns momentos até nas estratégias.

Entretanto, conserva-se a condição de impedimento, porque a escola e a sociedade são classistas, ou seja, continua-se excluindo alunos com deficiência nas escolas e na sociedade, pois não se tratam de avanços na educação, mas de mudanças aparentes, nas

instituições, nos discursos, inclusive, nas estratégias, que passam a ser intituladas de inclusão escolar (SANTIAGO, 2011).

A Professora E (20%) apontou duas categorias. Na primeira declarou que as políticas públicas contribuíram, a partir do momento que a educação tornou-se direito de todos, ou seja, enfatizou a obrigação das escolas em matricularem alunos com deficiência, mediante exigência de lei. No entanto, disse que as políticas públicas eram contraditórias, haja vista falta de estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas para desenvolver um trabalho voltado para essa inclusão escolar. “È uma inclusão exclusiva, porque coloca o aluno. Eles têm que matricular. Têm que abrir as portas da escola. Mas, aí, a estrutura? Pra que a inclusão aconteça dentro da sala de aula, a gente não tem” (PROFESSORA E).

No campo da legislação, Caiado (2003) apontou que a Constituição Federal de 1988 foi o marco no que se refere ao direito à educação da pessoa com deficiência, afirmando, claramente, no art. 208, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, o direito à educação tornou-se exigência de lei.

Pletsch (2011) em conclusão sobre análise das políticas públicas de inclusão para alunos com deficiência afirmou a existência considerável de um arcabouço jurídico-institucional “pró-inclusão”, independente do juízo de valor que se possa fazer a seu respeito. Contudo, apontou a distância gigantesca entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar, pois a redução dos investimentos públicos na educação estava se tornando regra nos últimos anos, principalmente, na Educação Básica.

Além disso, o pensamento da professora E remete aos postulados de Martins (1997), pois as políticas de inclusão implicam numa proposital inclusão precária e marginal, produzindo uma “reinclusão” tanto nas relações sociais precárias e marginais, quanto ideológica no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias pasteurizadas e inócuas do mercado, ou seja, é a nova desigualdade separando materialmente e unificando ideologicamente.

Na tabela 34, apontam-se as categorias organizadas com base na questão: **De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA?**

Tabela 34 - Percepções das professoras do ensino regular sobre os desafios no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
A, B	Compromisso com a educação	02	40
C	Não soube responder	01	20
D	Participação e concentração nos conteúdos escolares	01	20
E	Qualidade do ensino na escola	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

Os dados apresentados na tabela 34 mostram que 40% das Professoras A e B disseram que os desafios no processo de inclusão escolar remetiam ao comprometimento do educador com a educação, pois, segundo elas, o educador comprometido com o seu fazer pedagógico busca apreender a realidade em que está inserido para intervir nessa realidade.

As Professoras D e E apontaram outros desafios no processo de inclusão escolar, que ensejaram em duas categorias de análise: a participação e concentração nos conteúdos escolares e qualidade do ensino na escola, respectivamente. A primeira categoria foi explicitada pela Professora D, quando disse que seu maior desafio estava em fazer com que o aluno com deficiência visual participasse dos conteúdos escolares. Isto pode ser observado no depoimento dessa Professora D:

O desafio. Primeiro, por ele ter uma baixa visão, ele pouco se concentra. Primeiramente, eu acreditava que o aluno tivesse hiperatividade. Com o passar do tempo, eu acredito que ele não seja hiperativo. Por que esse comportamento dele, assim? Por ele ter baixa visão. Ele tem grande dificuldade. Então, por essa dificuldade, ele entra e sai da sala. Então, esse é um desafio: a concentração, fazer com que ele se concentre e preste atenção [...] O principal desafio é essa concentração, mesmo (PROFESSORA D).

De acordo com esse depoimento, a Professora D fez uma avaliação apressada do seu aluno com deficiência visual ao acreditar que o comportamento irrequieto dele devia-se à hiperatividade e, somente, algum tempo depois, reconheceu que o motivo do comportamento irrequieto do aluno não estava relacionado à hiperatividade, mas à deficiência visual e, essa deficiência implicava em falta de concentração na realização das atividades escolares. Tal reconhecimento ocorreu por causa das orientações específicas sobre deficiência visual pela professora do ensino itinerante, que acompanhava o aluno com deficiência visual na escola pública regular e sua respectiva professora do ensino regular.

Percebe-se, então, que a avaliação apressada da Professora (D) do ensino regular em relação ao aluno com deficiência visual pode estar relacionada à falta de formação na área da educação especial, na medida em que não consegue distinguir comportamento hiperativo de deficiência visual.

Na Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência foi tratado de forma imperativa, ou seja, estabeleciam que, as escolas do ensino regular deveriam “prever” e “prover” na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Entretanto, nas escolas públicas do ensino regular a realidade em relação à formação de professores das classes comuns, ainda, não se concretizou.

A segunda categoria, apontada pela Professora E (20%), consistiu na qualidade do ensino escolar, discorrendo da seguinte forma:

Primeira coisa eu acho que tudo vem do poder público, né. Pessoas que são os mentores, os gestores das coisas. Eles deveriam ter um olhar, assim, um pouco mais carinhoso com essa questão da inclusão. Porque eu acho que eles tão tendo uma visão de colocar o aluno dentro da escola, dentro da sala, mas eles não estão tendo um olhar de acompanhar realmente como tá acontecendo essa inclusão. Precisando que melhore pra que esse aluno possa se desenvolver melhor (PROFESSORA E).

A proposta da educação inclusiva, na concepção da professora E, implica num olhar mais atencioso do poder público para as condições concretas e reais das escolas públicas de São Luís-MA, principalmente, quanto às condições estruturais e organizacionais nas escolas. Depreende-se, também, que o acesso à matrícula escolar não tem se configurado num impedimento às escolas, pois o índice de matrículas de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular, aumentou, conforme dados expressos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Para Mendes (2010), o mero acesso de aluno com deficiência no ensino regular não garante educação de qualidade, pois a inclusão necessita de tempo, ainda mais quando se trata da educação no Brasil. De acordo com Bueno (2004), se em épocas anteriores, a exclusão se dava pelo não acesso à escola ou pela manutenção nos níveis iniciais de escolarização (pelos fenômenos de reprovação e retenção escolares), com a adoção de sistemas de ciclo e de progressão continuada, surgem os “excluídos do interior”, ou seja, alunos que permanecem e “progridem” nos graus escolares, mas que nada ou quase nada aprendiam, sejam eles deficientes ou não, mas, com certeza, pessoas provenientes de

populações espoliadas pelos processos de pauperização crescente, fruto das políticas neoliberais que se disseminaram mundialmente.

Na seqüência, perguntou-se (tabela 35): **O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão no ensino regular dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA?**

Tabela 35 - Percepções das professoras do ensino regular sobre aspectos para o favorecimento da inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas

PER	Categorias	f	%
B, D	Participação de toda a comunidade escolar	02	40
C, E	Materiais, recursos e equipamentos	02	40
A	Acompanhamento pedagógico específico aos professores e alunos nas classes comuns	01	20
E	Sala de recursos	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

No âmbito das categorias evidenciadas na tabela 35 pelas professoras do ensino regular, 40% delas (PROFESSORES B e D) falaram que para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular fosse efetiva seria necessária à participação de toda a comunidade escolar no processo de inclusão.

Não existe essa parceria efetiva da escola. A escola tinha que sentar, conversar, ver o que é preciso pra essas crianças (PROFESSORA B).

Eu acho que é a participação de todos. Seria a participação de todos, todos, da portaria à cantina. Não só os professores. Mas, muitos professores. Bom! É aluno da professora. Ela se vira (PROFESSORA D).

Observa-se, também, que 40% das professoras do ensino regular (PROFESSORAS C e E) disseram que as escolas deveriam ter materiais, recursos e equipamentos adaptados e não adaptados à deficiência visual para serem utilizados como ferramenta no processo ensino-aprendizagem dos alunos com e sem deficiência visual. Além desses materiais, recursos e equipamentos, a professora E sugeriu o funcionamento das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas.

Nesse caso, a escola deveria fornecer de uma maneira, assim, mais. Por exemplo, o material que deveria ser trabalhado com essa criança deveria ter dentro da escola. Não é o professor ta buscando. Como? Onde que ele vai buscar? A escola deveria ter (PROFESSORA C).

Além deles terem os recursos, os materiais pra sala de aula, a sala de recursos, que eu acho que, até já foi extinta, que tava nessa história que ia ser extinta, deveria funcionar pra que, no caso, que o aluno não conseguisse na sala de aula, a gente encaminhasse pra essa sala de recursos dá um empurrãozinho a mais pra que a gente vê se consegue (PROFESSORA E).

Com base nas falas das Professoras C e E, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (art. 8º), destacou que as escolas do ensino regular devem “prever” e “prover” na organização de suas classes comuns, flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, bem como, serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. As salas de recursos foram criadas com o objetivo de viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o professor para atuar na educação especial deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Formação essa, que possibilitará sua atuação no atendimento educacional especializado e deverá aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, bem como, nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Registra-se que nas escolas selecionadas nesta pesquisa, as salas de recursos, ainda, estão sendo implantadas e montadas, com recursos e equipamentos advindos do Ministério da Educação, conforme relatos dos gestores, durante as visitas da pesquisadora nas escolas. Nesse sentido, parece que a proposta da educação inclusiva está longe de se efetivar, pois as políticas públicas na realidade das escolas públicas de São Luís-MA, caminham em passos vagarosos.

Em relação à categoria *acompanhamento pedagógico específico aos professores e alunos nas classes comuns*, a Professora A disse que a escola deveria oferecer um suporte adequado ao professor, juntamente com a família do aluno com deficiência visual para o favorecimento da inclusão escolar.

Posto as concepções das professoras de ensino regular quanto aos aspectos para o favorecimento da inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA, perguntou-se sobre as perspectivas dessas professoras em relação a esse processo de inclusão (tabela 36): **O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA?**

Tabela 36 - Percepções das professoras do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

PER	Categorias	f	%
A, B	Qualidade da educação e participação de todos	02	40
D, E	Direito à educação	02	40
C	Acompanhamento efetivo do Estado na educação	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PER – Professoras do Ensino Regular

De acordo com a tabela 36, duas categorias sobressaem-se em relação às perspectivas das professoras do ensino regular no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual: qualidade da educação e direito à educação. A primeira categoria constituiu-se de 40% das Professoras A, B, sendo que suas perspectivas revelaram a necessidade de melhoria na qualidade da educação e a participação de toda comunidade escolar no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular.

Eu espero que melhore, né. Eu espero que melhore. Eu espero que as pessoas, lá fora e aqui dentro da escola, que eles olhem essas pessoas com bons olhos. Então, eu acho que a comunidade, ela tem que, seu deficiente especial, ele é um ser humano. A escola, aqui, tem que estar preparada pra efetivá-lo (PROFESSORA A).

Que melhore, muito, muito, muito. Porque essas crianças precisam de um trabalho melhor pra que eles possam ser alguém na vida. Então, pra isso tem que ser, tem que se unir, dar as mãos pra trabalhar esse aluno (PROFESSORA B).

A segunda categoria destacada pelas Professoras D e E (40%), enfatizava o desejo das referidas professoras para que mais alunos fossem incluídos, não como caridade do Estado na oferta de educação para todos, mas como um direito conquistado pelos alunos com deficiência visual. Assim, as falas dessas professoras revelaram:

Que muitos alunos virão, mais ainda. Muitos alunos virão e serão bem aceitos. (PROFESSORA D).

Ah! Eu gostaria que tivesse mais alunos dentro das escolas, porque na comunidade a gente conhece outras crianças cegas, que não estão inseridas numa escola, nem pública nem particular. E, que essas crianças, chegando aqui, que elas tivessem, realmente, uma inclusão (PROFESSORA E).

Em relação às duas categorias mencionadas pelas professoras do ensino regular (PROFESSORES A, B, D e E), Caiado (2003), em estudo sobre o deficiente visual na escola, discute que a história da educação especial no Brasil revelou seu caráter filantrópico, assistencial, e não caráter de direito. Nesse sentido, para essa autora, o direito à educação não deve encerrar-se no acesso e no sucesso escolar do aluno com deficiência no ensino regular, mas deve ir além, onde educadores comprometidos promovam discussão sobre o papel da educação, ou seja, a função da educação na sociedade.

Destaca-se a fala da Professora C (20%), quanto ao *acompanhamento efetivo do Estado na educação*: “Eu espero que tenha um acompanhamento maior das autoridades, entendeu. Que o Estado olhe mais pra esse lado. Porque o sistema exige uma coisa e na hora não doa nada. Só cobra. Pra gente cobrar a gente tem que doar.”

As perspectivas da professora C no que concerne à inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA, enfatizaram, com veemência, a esperança num acompanhamento maior do Estado sobre a efetividade da proposta da educação inclusiva nas escolas públicas. Ao relatar essa perspectiva, a Professora C culpou o sistema de ensino por exigir o cumprimento da proposta de educação inclusiva, sem oferecer condições para sua concreticidade. Garcia (2004), em análise às políticas educacionais inclusivas, indicou dois enfoques em relação à educação especial: um para os sistemas de ensino e; o outro para as unidades escolares.

Carneiro (2008) definiu sistemas educacionais como estruturas educacionais sistematicamente organizadas para oferecer, educação escolar a todos os alunos. Os sistemas educacionais inclusivos, na concepção desse autor, além de trabalhar com estratégias operacionais, devem focalizar na garantia de acesso, da permanência e de aprendizagem dos alunos, com o compromisso público de desenvolver, ao máximo suas potencialidades, garantindo a todos os alunos em idade escolar não apenas a matrícula, mas também do vivenciamento pleno do currículo e do feixe de experiências disponibilizadas pela rede escolar.

Entretanto, para Ferraro (1999), a relação entre sistemas educacionais e alunos com deficiência estão imbuídas nos processos de exclusão da e na escola, pois são partes inerentes e constitutivas do próprio sistema. Ressalta-se que apreender a realidade dos sistemas de ensino em suas estratégias operacionais, refletida sobre as políticas de inclusão educacional, implica mais que conhecer as adaptações curriculares e/ou as adequações às características de alunos deficientes. É necessário compreender os sistemas de ensino na sua complexidade, buscando eixos norteadores das políticas educacionais inclusivas,

reconhecendo sua estrutura organizacional, seu funcionamento, para identificar as dificuldades tanto no acesso como no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.

A questão “**Na sua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?**”, ensejou a organização da tabela 37, composta de sete categorias de análise:

Tabela 37 - Percepções das professoras do ensino regular sobre como deveria ser a escola dos seus sonhos

PER	Categorias	f	%
A, B, C, E	Materiais, recursos e equipamentos adaptados	04	80
B, C, D, E	Escola de qualidade	04	80
A, C, E	Estrutura físico-organizacional e curricular	03	60
A	Formação de professores	01	20
A	Escola inclusiva	01	20
A	Profissionais comprometidos	01	20
E	Escola integral	01	20

Fonte: Alessandra Belfort Barros
PER – Professoras do Ensino Regular

Percebeu-se que 80% das professoras disseram que a escola dos sonhos dela seria aquela que tivesse materiais, recursos e equipamentos adaptados, que atendesse a todos os alunos com e sem deficiência. Além dessa categoria, 80% das professoras das escolas disseram, também, que a escola dos seus sonhos seria a escola de qualidade e, 60% das professoras do ensino regular, apontaram para a estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas públicas. Nas entrevistas semiestruturadas transcritas pela pesquisadora observam-se essas categorias:

A escola dos sonhos. a gente pensa tanta coisa boa. Uma escola de professores preparados, uma escola legal, uma escola aconchegante, uma escola que sabe receber os alunos. Então, a escola do futuro é uma escola bem preparada, bem equipada. E, hoje, é fora da nossa realidade. Uma escola com profissionais comprometidos, com alunos bem educados. Então, é bom sonhar, enquanto podemos (PROFESSORA A).

A escola dos meus sonhos, ela seria integral, mas integral de verdade; que tivesse refeitório, salas de oficinas; e, para os deficientes tivesse realmente salas que pudessem manipular materiais, estudar. Assim, uma escola realmente que levasse o aluno a se desenvolver melhor. Que a gente não tem na rede pública (PROFESSORA E).

Observa-se no depoimento da professora A, que além de ter mencionado as categorias *materiais, recursos e equipamentos adaptados e escola de qualidade*, apontou três categorias a mais: formação de professores, escola inclusiva e, profissionais comprometidos. A Professora E (20%), também, citou outra categoria, condizente à *escola integral*, que oferecesse condições qualitativas na educação de todos os alunos, independentemente, de deficiência.

Santiago (2011) consta que a história mostrou que ontem e hoje, pessoas com deficiência das classes altas podem sonhar e conquistar seus sonhos, pois estes são compráveis, ou seja, terão escola de qualidade, professores qualificados e recursos tecnológicos especiais. Contudo, em relação aos menos favorecidos socioeconomicamente com e sem deficiência esses sonhos, ainda, estão longe de almejar igualdade de oportunidades. Isso não significa acomodar-se diante dessa realidade excludente, mas é necessário que se compreenda o modo de vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, ou seja, é necessário agir e desenvolver algum nível de consciência da contradição que move a ação (MARTINS, 1997).

Finalizadas as questões nas entrevistas semi-estruturadas das professoras de ensino regular, prosseguem-se com as perguntas realizadas aos professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA.

5.3 Entrevistas semi-estruturadas com os professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA

As entrevistas semiestruturadas dos quatro professores do atendimento educacional especializado seguiram a mesma estrutura dos cinco alunos com deficiência visual e dos cinco professores de ensino regular, mediante divisão em dois blocos: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL e PROCESSOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.

Na primeira questão: **Na sua opinião, qual(uais) o(s) principal(is) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA?** Os professores do atendimento educacional especializado verbalizaram sobre os motivos dos pais e/ou responsáveis dos alunos com deficiência visual do CAP-MA em matricularem os filhos nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA, cujas respostas estão na tabela 38.

Tabela 38 - Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre os motivos dos pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual nas escolas regulares públicas estaduais e municipais de ensino regular em São Luís-MA

PAEE	Categorias	f	%
G, H	Condição financeira desfavorável da família	02	50
G, H	Oferta de atendimento educacional especializado na escola	02	50
F	Socialização favorável do aluno com os colegas	01	25
I	Exigência da lei	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros
PAEE – Professores do Ensino Regular

De acordo com a tabela 38, 50% dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA disseram que os motivos para os pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual nas escolas regulares públicas de São Luís-MA devem-se, principalmente, à condição financeira desfavorável da família e à oferta de atendimento educacional especializado oferecido nessas escolas.

Observou-se que esses dados são similares aos resultados encontrados na pesquisa de Caiado (2003), mostrando que as famílias com acesso aos bens e serviços adequados a uma vida digna, conseguem garantir escolaridade regular para o filho cego; e, que os serviços educacionais especializados de apoio da educação especial ao ensino regular são necessários à escolarização deste aluno.

Na categoria *socialização favorável do aluno com os colegas*, 20% (PROFESSOR F) do atendimento educacional especializado do CAP-MA falou que a socialização do aluno com deficiência visual com os colegas de classe comum consistia no principal motivo para pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual nas escolas.

Com base na fala do PROFESSOR I do atendimento educacional especializado do CAP-MA, uma das categorias que vem sendo ressaltada nesta pesquisa por esses professores refere-se à exigência da lei no cumprimento do direito à educação de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Sobre essa categoria, resgata-se o posicionamento de Pletsch (2011) ao dizer que existe uma distância entre os postulados legais e a realidade das escolas públicas na efetividade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, haja vista redução dos investimentos públicos, principalmente, na educação básica.

Na tabela 39, destacam-se as dificuldades dos alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar, organizadas em cinco categorias de análise, mediante as falas

dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA nas entrevistas semi-estruturadas, através da seguinte pergunta: **Você acha que os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA encontram dificuldades na escola onde ele estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, por que não encontram dificuldades?**

Tabela 39 - Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PAEE	Categorias	f	%
F, G	Falta de material didático-pedagógico	02	50
G, I	Formação de professores inadequada	02	50
G	Número elevado de alunos nas classes comuns	01	25
H	Falta de efetivação da inclusão	01	25
H	Alunos em processo de alfabetização	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Sobre as dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, 50% (PROFESSORES F e G) do atendimento educacional especializado desse Centro disseram relacionar-se à falta de material didático-pedagógico adaptado, principalmente, para aqueles alunos com deficiência visual que, ainda, não estão alfabetizados ou estão em processo de alfabetização. Apesar dos materiais didático-pedagógicos representarem, somente, um recurso, um auxílio no processo ensino-aprendizagem, esses materiais são considerados imprescindíveis para a concretização dos conceitos dos educandos, tornando a educação mais abrangente, ou seja, contemplando a diversidade entre esses educandos (BRUNO; MOTA, 2001). Ressalta-se que os materiais foram, nesta pesquisa, considerados de muita importância, além de representarem uma das dificuldades para o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

Além dos materiais didáticos, 50% (PROFESSORES G e I) do atendimento educacional especializado do CAP-MA disseram que as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA estavam associadas à falta de formação dos professores do ensino regular, que não sabiam como trabalhar com essa diversidade em sala de aula. O Professor G acrescentou a essa categoria o número elevado de alunos nas classes

comuns. Ele disse “No meu modo de ver a maior dificuldade são: em ter material específico; as salas são cheias, deixam muito a desejar, e, a qualificação dos professores” (PROGESSOR G), enquanto que a fala do Professor I revelou:

[...] preparo do professo. Professor não tem culpa! Nem todo professor tem que saber braille. Isso tudo aí é um impacto para a criança, até mais para o professor, porque o professor tem, pelo menos, que ter uma base e tem caso de professor que ele ficou assustado, porque era uma experiência nova com essa criança e, simplesmente, até não aceitava opinião de quem já tinha conhecimento pra orientar. Ficava naquela de coitadinho, peninha. Entendeu? Por isso que eu digo, não tava preparado. Então, isso eu acho que dificulta.

O problema da formação dos professores das escolas regulares é apontado por Costa (2007) e Mansini (2010) como advindos, principalmente, da desvinculação entre teoria e prática nos cursos de formação docente. Em termos, gerais, enfatizam-se aspectos teóricos nos currículos dos cursos de formação docente e distanciam-se aspectos prático-pedagógicos, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária dos professores para o trabalho com a diversidade dos educandos (CARVALHO, 2006; COSTA, 2007).

Não se poderia deixar de mencionar as categorias *falta de efetivação da inclusão e alunos em processo de alfabetização*, que, segundo o Professor H do atendimento educacional especializado, eram as principais dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA:

A principal dificuldade, na verdade, é a efetivação do processo de inclusão, né! Que isso aí surge em função do aluno cego ir para a inclusão e ficar, ainda, não estando alfabetizado em braille, né, em muitos caso. Isso acaba acarretando uma série de outros problemas, como às vezes a dificuldade dele acompanhar as atividades dele na sala de aula e, até mesmo, uma certa inibição dele de se relacionar com os outros colegas, uma vez que ele percebe que ele não tá conseguindo acompanhar os colegas no processo ensino-aprendizagem.

A fala do Professor H mostrou que os alunos com deficiência visual do CAP-MA encontravam dificuldades na efetivação do processo de inclusão escolar, por, ainda, não estarem alfabetizados, efetivamente. Isto poderia estar relacionado a inúmeros fatores, como: falta de interesse da família desse aluno em acompanhar o processo de alfabetização no ambiente domiciliar e escolar; comprometimento do aluno, que apresentava deficiências associadas; falta de formação do professor do ensino regular por não saber o Braille; dentre outros. Esse depoimento, além de ter revelado a realidade dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas, condizia com a própria vivência do referido professor, enquanto deficiente visual (cego), que passou por essas dificuldades no processo de inclusão escolar.

Quanto às dificuldades no processo de inclusão e escolarização sobre a falta de materiais didáticos, mencionada como primeira categoria na Tabela 39, buscou-se, então, identificar como acontece o processo ensino-aprendizagem nos atendimentos educacionais

especializados com os professores do AEE do CAP-MA, utilizando os materiais, recursos e equipamentos para ajudar nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual. Para tanto, fez-se o seguinte questionamento (tabela 40): **Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza no Centro para ajudar a aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?**

Tabela 40 - Materiais, recursos e equipamentos utilizados no CAP-MA pelos professores do AEE

PAEE	Categorias	f	%
F, G, H, I	Materiais didático-pedagógicos adaptados	04	100
G	Recursos ópticos (lupa)	01	25
I	Equipamentos (máquina e impressora braille)	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Em relação aos materiais, recursos e equipamentos utilizados no CAP-MA, todos (100%) os professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA disseram que utilizavam materiais e recursos didáticos adaptados, como livros ampliados, jogos didáticos, atividades ampliadas, reglete, punção, soroban, conforme falas a seguir:

Olha! Raramente, a lupa. E, material adaptado pra geografia, especificamente, a matéria que é minha disciplina. Raramente, porque, no caso, o aluno é atendido por disciplina. E, eu atendo mais em geografia. E, é a parte do material que eu uso. Adaptado, não tem muito. Esse material é bem escasso. São poucos materiais. Então, é um pouco carente de material adaptado (PROFESSOR G).

Bem! Geralmente, nós utilizamos o material didático, né! de escrita do sistema braille, reglete, punção. Também, utilizo com alguns deles o soroban pra já ta iniciando o ensino da matemática com o soroban. E, em alguns casos, eu uso o material específico, né! com celas braille ampliada letrinhas braille tamanho ampliado, pra que eles possam ta percebendo posição de pontos (PROFESSOR H).

Olha! Aqui a gente trabalha, tem jogos adaptados, mas ultimamente a gente ta trabalhando mesmo é com a reglete e a máquina, porque a gente tá trabalhando a leitura e a escrita. É o que a gente ta mais explorando. Mas, antes a gente trabalhava muito com jogos [...] Temos, é, a sala de Baixa Tecnologia Assistiva. Lá tem materiais todos adaptados, que é feito de sucata que a gente tem acesso pra usar com os alunos (PROFESSOR I).

Ressalta-se, através da fala da Professora I, que a maioria dos materiais e recursos didáticos adaptados do CAP-MA utilizados nos atendimentos educacionais especializados foi confeccionada com sucatas, também, conhecidos como materiais e recursos da Baixa Tecnologia Assistiva. A referida professora acrescentou, ainda, o trabalho com reglete e a

máquina Braille no processo de alfabetização (leitura e escrita) com o aluno com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA.

No que se refere aos recursos ópticos, sua adaptação a cada aluno com deficiência visual (baixa visão) possibilita maior nitidez e detalhamento das imagens, desenvolvendo a eficiência visual para atividade de perto, como leitura, escrita, decodificando estímulos visuais a longa distância (BRASIL, 2006a). A lupa, por exemplo, é classificada como auxílio óptico (SAMPAIO; HADDAD, 2010), mencionada pelo Professor G nas entrevistas semiestruturadas.

Esse recurso, segundo o Professor G, apesar de ser necessário na amenização das dificuldades visuais de alunos com baixa visão, foi muito pouco utilizado nos atendimentos educacionais especializados, devido à escassez desse recurso no CAP-MA. Essa informação confirma a insuficiência desse recurso no atendimento das mínimas necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual, inclusive, nesse Centro considerado referência no estado do Maranhão em relação ao atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência visual.

Considerados os materiais, recursos e equipamentos, prossegue-se com as questões realizadas nas entrevistas aos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA: **Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?** O objetivo dessa questão consistiu em saber até que ponto os professores do AEE do CAP-MA identificam a realidade das salas de aulas dos professores das escolas públicas de ensino regular de São Luís-MA (tabela 41).

Tabela 41 - Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre à ajuda dos professores das escolas públicas do ensino regular nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo referido Centro

PAEE	Categorias	f	%
F, I	Número elevado de alunos nas classes comuns	02	50
G, H	Ausência de Formação de professores	02	50
G	Estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros
PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Conforme falaram os professores do AEE do CAP-MA, os professores do ensino regular tentam ajudar os alunos com deficiência visual nas dificuldades escolares no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, essa ajuda nem sempre consegue alcançar os resultados esperados quer sanando, quer amenizando as dificuldades, porque as condições físicas e estruturais nas escolas públicas de São Luís-MA podem não estar favorecendo o processo de inclusão.

Na categoria *número elevado de alunos nas classes comuns*, 50% (PROFESSORES F e I) do atendimento educacional especializado, falaram que os professores do ensino regular tentavam ajudar os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA em suas dificuldades escolares, mas devido ao quantitativo excessivo de alunos nas classes comuns, essa ajuda tornava-se mínima, não conseguindo, pois, oferecer devidamente o suporte pedagógico necessário à limitação visual do referido aluno.

Eu acredito que eles tentam, tentam ajudar. Mas, assim, devido a uma turma muito cheia de alunos pode ser, pode ser que seja um dos motivos. Ele não consegue dar um devido suporte pra esse aluno, [...] devido, principalmente, o quantitativo de alunos em sala de aula (PROFESSORA F).

Eu acredito que eles têm até boa vontade. Mas, pelas experiências que eu já tive as salas são cheias [...] se a gente for ver mesmo a realidade deles, tem boa vontade, eles tem boa vontade, mas a gente sabe que o fator, são muitos alunos numa sala de aula, que torna difícil (PROFESSOR I).

Quanto à segunda categoria explicitada, 50% (PROFESSORES G e H) do atendimento educacional especializado do CAP-MA disseram que essa ajuda dos professores do ensino regular em relação às dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA eram mínimas devido à ausência de formação dos professores que atuavam nas classes comuns das escolas públicas estaduais e municipais de ensino regular, onde o professor G acrescentou a precarização das condições estruturais oferecidas na realidade dessas escolas.

Olha! Eu acho bem pouco. Ele faz aquém do óbvio. Eu acho, né, na minha opinião, tem alguns professores que até tentam ajudar, mas as condições não favorecem. Condições de estrutura. Primeiro, porque não tem uma formação, preparo suficiente pra trabalhar com esses alunos. Segundo, porque essa inclusão, no meu modo de ver, tá mais no papel. E, na hora do atendimento, efetivamente, não se preocupam muito com esse tipo de aluno (PROFESSOR G).

Na verdade, alguns tentam ajudar, certo?! Outros fogem do compromisso! Aqueles que tentam ajudar se deparam com a falta de qualificação na área específica, né! O fato de sua formação acadêmica não ter sido trabalhado, é, esse fundamento de educação especial. Outros não. Eles preferem se omitir, não encarar o desafio (PROFESSOR H).

Diante desses registros, observa-se que o processo de inclusão pode estar acontecendo de forma tortuosa. Sabe-se que as condições nas escolas públicas não favorecem, plenamente, a efetividade do processo de inclusão, mas isso não significa que os professores

devem acomodassem diante dessas dificuldades citadas pelos professores do AEE do CAP-MA. Boff (1998) e Santiago (2007) alertam sobre o espírito de acomodação dos professores das escolas, necessitando, pois, serem libertados, despertando o espírito de águia dos educadores.

Com objetivo de analisar a auto-avaliação dos professores do AEE do CAP-MA, realizou-se nas entrevistas semiestruturadas a seguinte pergunta: **Você acha que os professores da educação especial ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?** Os dados foram organizados em quatro categorias, como mostra a tabela 42:

Tabela 42 - Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre a ajuda prestada pelos professores da educação especial nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas de ensino regular

PAEE	Categorias	f	%
F, G, H, I	Produção e/ou adaptação de atividades escolares	04	100
F, H, I	Alfabetização	03	75

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

De acordo com a autoavaliação dos professores do CAP-MA quanto à ajuda prestada pelos professores da educação especial nas dificuldades escolares de alunos com deficiência visual, 100% disseram que essa ajuda acontecia através da *produção e/ou adaptação de atividades escolares*, sendo que 75% desses Professores (F, H, I) apontaram, também, a questão do trabalho de *alfabetização* em Braille e em tinta para alunos cegos e baixa visão, respectivamente, conforme as seguintes falas:

Eu procuro ajudar. Ampliando as atividades, além de produzir as atividades de alfabetização (PROFESSOR F).

Nós fazemos nosso papel. No meu caso, eu procuro adaptar as atividades de geografia. Eu uso material adaptado, o globo terrestre e algumas outras figuras que têm paralelos e meridianos (PROFESSOR G).

Ajudam. Utilizando material didático (reglete, soroban), no processo de alfabetização (leitura e escrita). Eu uso o material específico, né! com celas braille ampliada letrinhas braille tamanho ampliado, pra que eles possam ta percebendo posição de pontos. Materiais bem específicos, mesmo, dependendo do caso! (PROFESSOR H).

Ajudam. Trabalhando com recursos adaptados, com a reglete, com o punção na alfabetização desses alunos e na adaptação das atividades (PROFESSOR I).

Torres e Corn (1998) mencionaram que algumas crianças poderão precisar apenas de alguns materiais adaptados como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto outros de uma combinação de vários dispositivos. Nesse sentido, o conhecimento específico sobre a deficiência visual é extremamente relevante quando o assunto está relacionado à aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino regular.

O professor do AEE tem papel importante na mediação do processo de ensino-aprendizagem, pois é esse profissional especializado que deverá, dentre suas atribuições, identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, particularmente do aluno com deficiência visual; devendo, ainda, atuar na elaboração e execução do plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; bem como, ensinar e usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

Depreende-se, assim, que a ausência desses materiais, equipamentos e recursos no CAP-MA poderá comprometer significativamente à qualidade do AEE na complementação dos conteúdos curriculares de alunos com deficiência visual.

Concluído o bloco 2 de perguntas nas entrevistas semi-estruturadas, partiu-se para as questões do bloco 3 (PROCESSOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO), apontando seis categorias, na tabela 43, com base na questão: **Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular?**

Tabela 43 - Percepções dos professores do AEE do CAP-MA sobre as dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular

PAEE	Categorias	f	%
F	Ausência de transporte escolar adaptado	01	25
F	Falta de estímulo na escola	02	25
G	Atendimento educacional especializado inadequado na escola	02	25
G	Falta de material e recurso didático adaptados	01	25
G	Exigência da lei	01	25
H	Efetivação da política de inclusão na escola	01	25
H	Ausência de incentivo da família	01	25
I	Ausência de dificuldades do aluno	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Observa-se na tabela 43 que todos os professores do AEE do CAP-MA citaram algumas categorias, diferente, sendo que 25% deles o Professor F falou que as dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual, talvez, poderiam estar atribuídas à *ausência de transporte escolar*, ou ainda, à *falta de estímulo na escola*. Essas categorias foram expressas da seguinte forma:

Certo! Talvez a questão, eu não sei. Talvez de transporte, seria talvez uma dificuldade forte. Alguns alunos moram longe, se bem que tem alunos que estudam próximo de suas casas. Mas, talvez é a falta de estímulo. De repente esse aluno não ta recebendo atendimento adequado no ensino regular. Ele não ta tendo suporte didático, não se sente plenamente inserido. Logo, ele não vai, né. Ter o estímulo, ter aquela incentivação de ta naquele lugar. A principal dificuldade é falta de estímulo (PROFESSORA F).

Segundo parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, aos alunos com deficiência ou modalidade reduzida são asseguradas condições de acesso ao currículo, através de recursos de acessibilidade, recursos esses que promovam a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, bem como, dos transportes e demais serviços (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

Quanto ao estímulo na escola, mencionado pela Professora F (25%), Lowenfeld (1973) enfatiza que a ação dos educadores atuantes na educação de crianças e jovens com deficiência visual deve embasar-se em cinco princípios, dentre eles, o princípio do *estímulo adicional*. Princípios esses, voltados para despertarem e aprofundarem a consciência dos

educadores para a prática da educação inclusiva, que lhes pertence. O princípio do estímulo adicional deve ser seguido integralmente nas diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem desses educandos, pois o estímulo adicional desperta na criança com deficiência visual motivação para apreensão dos conteúdos curriculares.

Outras categorias foram apontadas na Tabela 43 por 25% (PROFESSOR G) do AEE do CAP-MA, tais como: *atendimento educacional especializado na escola, falta de material e recurso didático adaptado e exigência da lei*. Essas dificuldades foram destacadas na fala do Professor G:

Falta um atendimento melhor por parte do professor (ensino regular), [...] de recurso (financeiro), de uma estrutura que realmente pudesse dar condição de estudar, pelo aluno. A estrutura com material adaptado, com a sala de recursos, que às vezes a escola implanta. E, essa sala, o aluno nem vai ou quando vai não atende todas as disciplinas. Não é? Então, eu acho que isso é uma das dificuldades encontradas por ele dentro da instituição. E, a escola, às vezes, implanta essa sala por exigência da lei, mas que de forma efetiva não atende como deveria atender.

Ao mencionar essas três categorias, o Professor G (20%) resumiu-as em falta de condições estruturais para promover a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, onde os recursos de acessibilidade é que asseguram o acesso ao currículo dos alunos com deficiência (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a) para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem seja viabilizado de forma incompleta, considerando que as “salas de recursos que, às vezes, a escola implanta” não condizem efetivamente com os postulados exigidos pela lei. Para Pletsch (2011) isso acontece devido à redução de investimentos públicos na educação, principalmente, na Educação Básica.

Explicação essa, mencionada na categoria *efetivação da política de inclusão na escola* por um (25%), Professor H, do AEE do CAP-MA. Tal professor aponta, também, a categoria *ausência de incentivo da família*, conforme relato:

Em geral, elas surgem pelo fato de que por às vezes eles não sentiram que estão conseguindo, né! atingir as metas que a escola estabelece para seus alunos [...] eles acabam meio que desanimando e pouco a pouco eles vão saindo da escola. Agora, isso é em função de quê? A política de inclusão, muitos programas, ainda, [...] não chegam até o aluno. Às vezes, muitos professores que são preparados, muito material, também, que é preparado pra que esse aluno não chega até ele. [...] dificultando o processo ensino-aprendizagem dele. Ele sai da escola. Tem casos, também, a própria família não estimula [...] pra que ele possa continuar na escola [...] (PROFESSOR H).

Na fala do professor I sobre a ausência de incentivo da família, no Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, ressalta-se que o atendimento escolar de alunos com deficiência terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação

com a família e a comunidade, a necessidade desse atendimento educacional especializado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001)

Nesse sentido, Bueno (2011) destacou que a relação escola-família é fundamental para o aprimoramento dos processos educativos, embora seja necessário distinguir a função de cada uma dessas instituições. Para esse autor, a democratização do ensino não ocorrerá pela inserção pura e simples das famílias em conselhos escolares, mas pela apropriação, pela instituição escolar, das exigências familiares como expressões de expectativas geradas dentro de sua classe ou grupo social. Destacou, ainda, a contribuição dos educadores no diálogo crítico com os pais sobre essas expectativas, para que eles constituam-se em forças motrizes, na transformação das escolas. Entretanto, para isso, é necessário que os próprios educadores coloquem sob “crivo” crítico os processos escolares nos quais estão inseridos.

Não se poderia deixar de mencionar a última categoria da Tabela 43, apresentada por outro (25%), Professor I, do AEE do CAP-MA, mencionando, inicialmente, que os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA não apresentavam dificuldades para permanecer incluídos no ensino regular, devido não serem esclarecidos sobre seus direitos sociais, como atesta-se na seguinte fala:

Que eu saiba, eu não vejo que eles apresentam dificuldades, até pela falta de conhecimento deles mesmo. Pra eles ta bom. Até onde eu tenho conhecimento, não vejo queixa, assim, sabe. Pra eles ta bom, eles ficam ali, no cantinho, a experiência que eu tenho. Ele não se queixa, meu aluno, pelo menos, ele não se queixa. O aluno não tem dificuldade, assim, ele não se queixa. Mas, ele não acompanha. Tá entendendo? Ele não acompanha. [...] Ele fica mais como ouvinte (PROFESSORA I).

Essas dificuldades escolares, mencionadas pelos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA, dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular assimilam-se às pesquisas, desenvolvidas por Costa (2007) e Santos (2007) em relação aos sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva e as conquistas e impasses encontrados durante a escolarização de alunos com deficiência visual sobre o processo escolar e as adaptações curriculares, respectivamente.

Costa (2007) apontou, dentre outros dificultadores em relação ao processo de inclusão escolar, à falta de preparo de 10 professores de escolas municipais públicas de Ensino Fundamental, localizadas no município de Osasco e região, frente à inclusão, bem como, à falta de recursos e às dificuldades relacionadas à metodologia de ensino dos professores dessas escolas. Quanto às dificuldades encontradas durante a escolarização de alunos com deficiência visual, Santos (2007) destacou a carência de material didático em

braille, as dificuldades para aprender matemática, química e física, além da falta de capacitação dos professores para atuarem junto ao aluno com deficiência visual. No entanto, segundo essa autora, mesmo com essas questões as lembranças da escola foram as melhores recordações que três entrevistados possuíam, em função da oportunidade de interagirem com pessoas de sua faixa etária.

Expostas as dificuldades dos alunos com deficiência visual do CAP-MA, solicitou-se nas entrevistas semiestruturadas que os professores do AEE relatassem sobre suas dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, enquanto apoio pedagógico (tabela 44):

Tabela 44 - Percepções dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA sobre suas dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo referido Centro nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA

PAEE	Categorias	f	%
F, G	Inadequação da estrutura físico-organizacional e curricular	02	50
F	Inadequação de material, recursos e equipamentos	01	25
F	Ausência de transporte escolar adaptado	01	25
H	Desarticulação das redes estadual e municipal de ensino	01	25
I	Falta de formação de professor	01	25
I	Número elevado de alunos nas classes comuns	01	25
I	Falta de condições adequadas de trabalho	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Pode-se perceber que das dificuldades dos professores do AEE do CAP-MA seis categorias de análise foram apontadas. A primeira refere-se à estrutura físico-organizacional e curricular no próprio CAP-MA, pois a estrutura, onde funciona não é adequada às necessidades educacionais das pessoas com deficiência visual. A Professora F mencionou a precarização do transporte escolar oferecido pelo Centro aos alunos com deficiência visual, bem como o material, recurso e equipamentos, que não atendem a crescente demanda do Estado.

Além dessas dificuldades, o Professor H falou sobre a desarticulação das políticas nas redes estadual e municipal de ensino no que se refere ao atendimento educacional

especializado para alunos com deficiência visual, haja vista que o CAP-MA atende tanto os alunos da rede estadual, quanto municipal de ensino. A fala desse professor mostra que:

Veja só! Percebo que, além é claro de um apoio, um trabalho mais conjunto entre a escola e a família, outra dificuldade com a qual nos deparamos é o fato de que essas políticas, muitas vezes, se desencontram. [...] Alunos que, em geral, estão na rede municipal em São Luís-MA, no contraturno, quando eles deveriam ser atendidos na sala de recursos. Segundo a política do MEC, essa sala de recursos é oferecida pelo Centro de Apoio Pedagógico, que é o CAP, na rede estadual. E, muitas vezes, essas duas redes, né, por uma questão política local, se desencontram em suas políticas, acaba atrapalhando o aluno. O planejamento que não é conjunto. [...] E, como nós temos alunos que estão nessas duas redes diferentes, com políticas diferentes, nós acabamos nos deparando com esse desencontro, que é falha pro aprendizado do aluno (PROFESSOR H).

Observa-se a partir desse registro do Professor H que pode estar havendo uma inviabilização no planejamento educacional nas duas esferas de poder (estadual e municipal) voltado para o acompanhamento pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP-MA, ou seja, cada rede de ensino parece utilizar políticas isoladas, que podem estar prejudicando a educação dos alunos com deficiência visual do CAP-MA.

No que se referem à *falta de formação de professores*, ao *número elevado de alunos nas classes comuns* e à *falta de condições adequadas de trabalho*, um (25%), Professor I, do AEE do CAP-MA disse:

Como eu já falei, eu percebo, assim, é o impacto do professor que não tem experiência com o aluno cego e até mesmo baixa visão. Às vezes, não é nem o preparo de saber o braille, não é nem o preparo do conteúdo, de saber, assim, soroban, essas coisas. É o preparo mesmo de receber um aluno, que vai precisar de um atendimento diferenciado. Não é nem tanto o aluno deficiente visual, se a gente vê não é uma deficiência tão difícil de se trabalhar numa sala de aula. Basta o professor falar tudo o que está fazendo. Quem enxerga, ele não vai ter que trabalhar tudo, mas pro cego, ele vai. O professor fica perdido, isso aí é que eu acho mais difícil. Essa pra mim é a dificuldade maior, o número de alunos numa turma pra que esse professor possa dar atendimento.

Observa-se, a partir dos depoimentos dos professores do atendimento educacional especializado, que as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular são gritantes para qualquer aluno matriculado nas redes pública estadual e municipal de ensino de São Luís-MA, pois à falta de condições de ensino e de aprendizagem impedem que professores e alunos desenvolvam um trabalho efetivo no processo de inclusão escolar.

Outro aspecto questionado nas entrevistas semi-estruturadas com os professores do AEE do CAP-MA, referiu-se à articulação entre professores do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar. A tabela 45 traz as categorias de análise, através das falas dos professores de AEE do CAP-MA ao responderem à questão: **Você acha importante que a articulação dos professores do ensino regular com os professores da**

educação especial deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.

Tabela 45 - Percepção dos professores do AEE do CAP-MA sobre a importância da articulação entre professores das escolas públicas do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PAEE	Categorias	f	%
F, G, H, I	Promoção favorável no acompanhamento especializado do professor itinerante no ensino regular	04	100
F	Formação de professores para atuarem nas necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual	01	25
I	Efetivação articulada das políticas de inclusão entre as redes estadual e municipal de ensino	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Os dados informados pelos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA mostraram que 100% desses professores concordavam que a articulação entre os professores do ensino regular e da educação especial devia estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual.

Com certeza. É primordial que tenha essa ponte, que deve ser feita pelo professor itinerante. No caso, [...] professores do CAP/ensino regular. E, os professores do CAP saibam como esse aluno está na escola regular e, vice-versa. Inclusive, né, a questão da própria formação. Em contrapartida o CAP dá o suporte pra escola do ensino regular através de formação de professores, pra ta ajudando esse aluno de alguma forma (PROFESSORA F).

Deveria existir. Mas, pelo menos eu e a professora do meu aluno não temos nenhum contato, nem com a itinerante. [...] não existe essa ponte. Eu acredito que é porque é escola do município. A itinerante dele, não tem essa ligação comigo, porque quando é Estado/Estado é mais fácil. [...] Então, não existe, se existisse iria enriquecer muito o trabalho, mas fica muito vago. Ta entendendo? Fica muito solto o trabalho. [...] Teria que ter essa ponte CAP/escola, que não existe com meu aluno (PROFESSORA I).

Para tanto, justificaram que essa articulação era necessária, principalmente, quanto à promoção favorável no acompanhamento especializado do professor do ensino itinerante no ensino regular. Caiado (2003) encontrou, também, nos relatos dos participantes a necessidade dos serviços de atendimento especializado estarem articulados à escola regular.

Além dessa categoria, a professora F mencionou que a articulação entre professores do ensino regular e da educação especial seria importante para promover a formação de professores atuantes, diante das necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no processo de inclusão escolar. Ressalta-se, ainda, a categoria *efetivação articulada das políticas de inclusão entre as redes estadual e municipal de ensino*, apontada pelo Professor H.

A partir dos dados da Tabela 45, foram solicitadas aos professores do atendimento educacional especializado sugestões, que favorecessem o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. Essas sugestões estavam implícitas na pergunta (tabela 46): **O que você acha que os professores da educação especial e do ensino regular deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA?**

Tabela 46 - Sugestões dos professores do AEE para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo referido Centro no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

PAEE	Categorias	f	%
F, G	Formação de professores	02	50
H, I	Planejamento e articulação entre professores do ensino regular e da educação especial	02	50
F	Incentivo da família	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Diante das sugestões dos professores do AEE do CAP-MA, depreende-se que 50% (PROFESSORES F e G) falaram sobre formação de professores, principalmente, das escolas de ensino regular, sendo que a Professora F acrescentou a necessidade do apoio da família do aluno com deficiência visual no processo de inclusão escolar.

A princípio, claro! É essencial a formação desse professor. É o mínimo. É o requisito básico, né, pra que ele venha a contribuir com essa inclusão desse aluno, tanto o professor do CAP, quanto o professor da escola regular. [...] Por isso, que é importante a ponte entre as duas instituições. Que mais?! Trabalhando com a família, incluindo a família nesse meio, também. Acredito que ajudaria um pouco mais esse aluno (PROFESSORA F).

Olha! É a formação continuada, sempre, principalmente pra eles (professores do ensino regular). Nós que vivemos o dia-a-dia no CAP, que é um Centro

especializado, não. Mas, eles que não vivenciam todos os semestres, todos os anos, né, mas deviam estar preparados, devia ter uma preparação pra eles (PROFESSOR G).

Em relação à colaboração da família, o inciso III, do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 orienta que a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo ensino e aprendizagem, contando para tal com a colaboração da família, para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisão quanto ao atendimento necessário às suas necessidades (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Nesse sentido, essas instituições – escola e família – desempenham papéis diferenciados no processo educacional dos alunos com ou sem deficiência, ou seja, o conjunto de profissionais da escola, juntamente com a família do aluno, deve, a partir de sua avaliação no processo pedagógico, tomar decisões acerca do atendimento educacional especializado.

Nessa Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, o inciso VII, do artigo 8º, diz que as escolas da rede regular de ensino devem, também, prever e prover na organização de suas classes comuns, para garantir a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Outros Professores (H e I) falaram sobre a necessidade de planejamento e articulação entre professores do ensino regular e da educação especial, para que o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual seja efetivo. Esses professores expressaram-se da seguinte forma:

Eu acho que, principalmente, trocar informações e elaborar um planejamento, um plano de atendimento pra esse aluno de forma conjunta (PROFESSOR H).

Pois é! Ter mais essa interação. Que aqui a gente conversa muito, entre nós, sobre os alunos pra conhecer mais. Mas, entre professores do CAP e do ensino regular não existe. Porque a gente não tem tempo de se deslocar até lá, nem a professora do ensino regular aqui. Então, é função da itinerante. Ela é imprescindível, porque ela é que é essa ligação CAP/escola. Por isso que eu não tenho contato com a (itinerante) do meu aluno, porque ela não é do Estado, ela é Município (PROFESSORA I).

No inciso IV, do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns serviços de apoio educacional especializado, realizados nas classes comuns, mediante atuação colaborativa de professor especializado em educação especial e atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Os professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram “competências” para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas, que são necessárias para desenvolver a inclusão dos alunos com deficiência (Art.8º, Inc. IV) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Se o professor especializado em educação especial apresentar, de fato, esse conjunto de atribuições, poderá desenvolver um trabalho em equipe com os professores das classes comuns, trabalho esse, em ação planejada, conforme destacaram os professores (H e I) do atendimento educacional especializado do CAP-MA.

De acordo com as políticas de inclusão, perguntou-se aos professores do AEE do CAP-MA (tabela 47): **Na sua percepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA?**

Tabela 47 - Percepções dos professores do AEE sobre as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PAEE	Categorias	f	%
F	Não soube responder	01	25
G	Inclusão educacional e social	01	25
H	Desencontro teoria e prática	01	25
I	Fragmentação da política de inclusão	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Dos dados apresentados na tabela 47, percebe-se que a Professora F (25%) não respondeu a pergunta, pois não tinha conhecimento suficiente sobre o assunto. O Professor G (25%) apontou a categoria *Inclusão educacional e social*, utilizando as seguintes palavras:

Embora em número reduzido, eu acho que tem. São alunos que tem alcançado objetivos, né. Chegaram até a Universidade, passaram em concurso, enfim, os objetivos estão sendo alcançados. Embora, em pequeno número, né. Torno a frisar. (PROFESSOR G).

Nessa categoria, o Professor G mencionou que a inclusão educacional e social, como resultado dessa contribuição das políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual, ainda, acontecia de forma restrita, ou seja, as políticas públicas não tinham alcançado a totalidade dos alunos com deficiência visual, mas contribuía de alguma forma para a inserção desses alunos nas escolas do ensino regular e na sociedade.

Para os Professores H e I, do atendimento educacional especializado do CAP-MA, as políticas de inclusão contribuía, em parte, no processo de inclusão de alunos com deficiência atendidos pelo CAP-MA, mas disseram que o discurso contido nessas políticas trazia, somente, aspectos teóricos, não chegando a se materializar na realidade prática das escolas públicas (PROFESSOR H) e porque as políticas de inclusão eram muito fragmentadas (PROFESSOR I). As falas desses professores revelaram as respectivas categorias:

Elas têm ‘contribuído’. Porque [...] a política [...] veio realmente para incluir o aluno no ensino regular. [...] Infelizmente, isso não tem sido efetivado [...] na prática. Infelizmente, eu acho que é preciso aproximar mais o topo dessas políticas com a base delas. [...] nós temos sim cursos de aperfeiçoamento de professores, nós temos verbas, nós temos materiais sendo produzidos. E, por motivos N’s, o aluno, né, que é, na verdade, o foco desse trabalho, ele não tá sendo beneficiado (PROFESSOR H).

Médio, não é 100%. Porque isso, ainda, é um processo, ainda, não ta, né. Pode ser que [...] pro futuro, vai. Mas, eu não acredito, ainda, nessa inclusão. [...] Porque o que eu vejo é tudo muito fragmentado [...]. Não existe aquela, aquela interação entre nós aqui do CAP com o professor de lá, do ensino regular (PROFESSORA I).

As falas dos Professores H e I assimilam-se aos resultados encontrados na pesquisa realizada por Garcia (2004) sobre as políticas de inclusão no Brasil, ao discutir três pontos de tensão: gestão, formas organizativas e formação e trabalho docente, permitindo mostrar que as diretrizes práticas para a educação especial brasileira, simultaneamente, divulgavam a existência de uma sociedade harmônica e coesa e apresentavam estratégias para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais numa lógica de mercado, na medida em que havia um distanciamento entre a teoria e a prática dessas políticas.

Depois de verbalizarem sobre as contribuições ou não das políticas públicas no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, solicitou-se aos professores do AEE do CAP-MA que falassem sobre os desafios a serem superados na efetivação do processo de inclusão escolar. As respostas referem-se ao seguinte questionamento (tabela 48): **De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA?**

Tabela 48 - Percepções dos professores do atendimento educacional especializado sobre os desafios no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, de acordo com as políticas inclusivas

PAEE	Categorias	f	%
F, G, H	Inclusão escolar efetiva	03	75
G, I	Conscientização de todos	02	50
F	Aprendizagem do aluno	01	25
G	Estrutura acessível na escola	01	25
G	Formação de professores	01	25
G	Articulação entre sistemas de ensino	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Mantoan (1997) em discussão sobre o direito de ser, sendo diferente na escola, enfatiza que o maior desafio da inclusão reside na própria efetivação da inclusão escolar. Esse desafio foi apontado por 75% dos professores do AEE do CAP-MA, pois garantir a permanência e participação do aluno com deficiência na escola remete à eliminação de muitas barreiras, que incluem desde barreiras arquitetônicas à didática de ensino do professor. Os depoimentos dos professores F, G e H mostram a respectiva categoria:

[...] o desafio é, realmente, garantir que esse aluno seja incluído no ensino regular. Porque inserir é “fácil”. Agora! Garantir a permanência do aluno lá é o grande desafio. Muitas barreiras vão ser encontradas, não é, desde a questão arquitetônica da escola. Talvez, a questão didática. [...] a permanência seria, além da socialização, a aprendizagem mesmo desse aluno. Mas, assim, garantir o ensino, também. O ensino e a aprendizagem desse aluno (PROFESSORA F).

O grande desafio é que as escolas cumprissem de forma efetiva as políticas, porque as políticas são ótimas, são boas. Agora, a prática disso aí é que deixa a desejar, até porque falta incentivo [...] aplicação ou, e, aparelhamento, também, na escola. O problema não estaria só nas escolas, mas também no governo, nas secretarias, no sistema de ensino, porque muitas vezes escolas fazem de conta que tem o aluno ali, com essa inclusão, mas que na realidade não está atendendo como as diretrizes determinam (PROFESSORA G).

O desafio maior é efetivar essa política [...]. O desafio, que nossos alunos, eles ingressam no ensino regular, com condições de atender as exigências de sua escola, [...] junto com seus colegas, com as mesmas condições, com o mesmo nível intelectual, né, cognitivo, comparado com seus outros colegas [...]. Buscar outras formações posteriores [...], conquistar seu espaço profissional dentro da sociedade (PROFESSORA H).

Observou-se que além da categoria *inclusão* efetiva, a professora F mencionou a *conscientização de todos* para a efetividade da política de inclusão na realidade das escolas públicas do ensino regular. Outros desafios foram explicitados, por 50% (PROFESSORES G

e I) do AEE do CAP-MA ao falarem sobre a conscientização de todos envolvidos no processo de inclusão escolar, dentre estes professores, 25% (PROFESSOR G) apontou mais três categorias *estrutura acessível na escola, formação de professores e articulação entre sistemas de ensino*.

Eu acho que deveria ter um número maior, assim, de pessoas atendidas, porque muitas pessoas acabam desistindo devido essa falta de estrutura. Devia ter um trabalho de conscientização, de formação continuada, de um cumprimento mesmo, talvez, não tão integral, mas um cumprimento efetivo dessas políticas (PROFESSOR G).

Mas, eu espero que exista mais conscientização. [...]A gente sabe que não é 100%, mas que melhore mais, porque essa inclusão de hoje, ainda, ta muito, assim, a desejar. O grande desafio será conscientização, conhecimento. Conhecimento é imprescindível! (PROFESSORA I).

A partir das falas desses professores do AEE do CAP-MA, percebe-se que o maior desafio apontado consistiu na efetivação das políticas públicas de inclusão, que, na concepção de Garcia (2004), existe um distanciamento significativo entre os postulados teóricos e a prática das mesmas no processo de inclusão escolar:

A questão **“O que você acha que a escola, onde você trabalha deveria ter para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?”** destacada na tabela 49, objetivou investigar, nas falas dos professores do AEE do CAP-MA, o que falta no Centro para ajudar no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.

Tabela 49 - Percepções dos professores do AEE sobre as medidas para o favorecimento da inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

PAEE	Categorias	f	%
F, G, H, I	Presença de Atendimento Educacional Especializado	04	100
F, G, H	Necessidade de material, recursos e equipamentos adaptados	03	75
G	Maior quantitativo de profissionais	01	25
G	Revisão da estrutura físico-organizacional e curricular no CAP-MA	01	25
I	Retorno segregado do atendimento educacional especializado	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Conforme tabela 49, 100% dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA mencionaram a categoria *presença de Atendimento Educacional Especializado*, de acordo com as seguintes falas:

Primeiramente, acredito que a questão mesmo dos atendimentos serem [...] todos os dias, [...] eles (alunos) iam ta mais freqüentes aqui. Logo, os resultados dos atendimentos viriam mais rápidos. Então, conseqüentemente, isso ia refletir no desenvolvimento dele na escola regular. [...] A questão do material didático [...] Porque sem ele fica difícil. [...] principalmente pra esses alunos nessa faixa etária, do primário ao quinto ano. [...] Ou então, outros recursos, que a gente sabe que tem a lupa e tal, mas, no caso, a gente, esses recursos são pouco escassos no CAP [...] (PROFESSORA F).

Olha! [...] Adquirir material, então, isso motivaria não só o professor, mas também o aluno a vir com mais freqüência aqui no CAP. [...] Isso aí, daria uma estrutura melhor ao Centro. Mais profissionais em áreas específicas, porque a escola em que eu trabalho [...] E, às vezes, eu vejo aqui na escola (CAP) pessoas chegarem e não tem atendimento esperado, como ele esperava, em disciplinas como química, física e matemática. Por falta de profissionais na disciplina específica (PROFESSOR G).

Veja só! [...] Eu acho que o maior desafio, realmente, é a gente conseguir modificar um pouco da questão organizacional da escola, da política. Certo?! [...] Se nós elaborássemos, né, um plano de atendimento de acordo com as necessidades mais imediatas do aluno (PROFESSOR H).

Não existe ainda nada completo. Mas, o suporte que o CAP pode oferecer eu acho que é a itinerância, sala de recursos, que muitos alunos não vêm. A sala de recursos é pra justamente dar esse suporte. As dificuldades que os alunos estão enfrentando lá no ensino regular pra vir pra sala de recurso, itinerância, também. Porque o que eu vejo que antes dessa inclusão, os alunos que ficavam aqui, eu acredito que era até melhor (PROFESSORA I).

No que concerne ao AEE, as diretrizes da PNEE-EI/2008 destacam que as funções desse atendimento consistem em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades educacionais específicas (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008). Assim, observou-se, nesta pesquisa, que para desempenhar essas funções faz-se necessário a organização dos AEE, de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência visual, que, conforme relatos dos professores do AEE, não têm suprido essas necessidades específicas.

Destaca, também, que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na classe comum do ensino regular, não sendo substitutiva à escolarização, mas com características complementares e/ou suplementares à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência dentro e fora da escola. Para tanto, disponibiliza programas de enriquecimento curricular, dentre os quais, o ensino de códigos específicos (sistema braille) de comunicação, ajudas técnicas e tecnologia assistiva e, evidencia que esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ao longo de todo processo de escolarização (GRUPO DE TRABALHO DA

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008). Essas atividades devem focalizar a organização dos AEE no contraturno da escola do ensino regular, mediante as salas de recursos e/ou ensino itinerante ou, ainda, nos AEE oferecidos no CAP-MA.

Com base nesse referencial e de posse dos relatos dos professores do AEE do CAP-MA, percebe-se que a presença desse atendimento configurou-se no grande desafio para a efetividade do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular. Essa categoria foi apontada, principalmente, pela necessidade de materiais, recursos e equipamentos adaptados à deficiência visual, ressaltada por 75% desses Professores (F, G e H).

Faz-se necessário mencionar a categoria indicada pelo Professor G, que além de falar sobre a presença de atendimento educacional especializado, a necessidade de materiais, recursos e equipamentos adaptados, ressaltou a necessidade de aumentar o quantitativo de profissionais especializados no CAP-MA e de rever a estrutura físico-organizacional e curricular do próprio Centro, de forma a garantir a efetividade dos atendimentos educacionais especializados, enquanto apoio imprescindível no processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA.

Quanto às perspectivas dos professores do atendimento educacional especializado, foi perguntado (tabela 50): **O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA?**

Tabela 50 - Perspectivas dos professores do AEE do CAP-MA no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PAEE	Categorias	f	%
F, G, H	Inclusão efetiva	03	75
F	Desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem	01	25
I	Formação de professores	01	25
I	Estrutura físico-organizacional e curricular na escola	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

De acordo com as falas desses professores, 75% falaram que suas perspectivas estão relacionadas à inclusão efetiva nas escolas, de forma a garantir o desenvolvimento de alunos com deficiência visual no processo ensino-aprendizagem (PROFESSORA F); e, o Professor I (25%) relatou sobre a formação de professores do ensino regular e melhorias na estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas públicas de São Luís-MA.

Complementando as perspectivas em relação ao processo de inclusão escolar, perguntou-se aos professores do AEE do CAP-MA: **Na sua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?** As respostas foram organizadas em cinco categorias, conforme mostra Tabela 51:

Tabela 51 - Percepções dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA sobre a escola de seus sonhos

PAEE	Categorias	f	%
F, H	Estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas	02	50
F, H	Formação de professores	02	50
F, G	Desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem	02	50
F, I	Material, recursos e equipamentos adaptados	02	50
F, G	Participação da família	02	50

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PAEE – Professores do Atendimento Educacional Especializado

Dos dados apresentados na tabela 51, cinco categorias foram apontadas pelos quatro professores do AEE do CAP-MA, todas compostas de 50% desses professores, que discorreram sobre a escola dos seus sonhos. Percebeu-se a reincidência das categorias: *Estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas*, *Formação de professores*, *Desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem* e *Materiais, recursos e equipamentos adaptados*, explicitadas na tabela 49 sobre as perspectivas dos professores do AEE especializado no processo de inclusão escolar.

Ah! A escola dos meus sonhos. [...] sem barreiras arquitetônicas, né. A acessibilidade da estrutura física da escola, as rampas, piso tátil, né; apoio didático, apoio de material didático pra professores; formação pros professores, não só uma formação, mas formações contínuas, periódicas pra esses professores; trabalho da escola com a família, é essencialmente importante. [...] Enfim, uma escola toda organizada, toda bonita, acessível. Acessível em todos os sentidos (PROFESSORA F).

Ah! A escola dos meus sonhos era que atendesse de acordo com os anseios dos alunos, dos pais e, que formassem o cidadão em todos os sentidos, na vida acadêmica como na vida social. [...] O que ele buscasse, aqui, a escola pudesse

oferecer pra ele e que servisse para a vida dele, como um ser social, dentro da sociedade (PROFESSOR G).

É uma escola que nós eliminássemos as barreiras, tanto as barreiras físicas como as atitudinais. [...] Respeitando a diversidade, respeitando as questões étnicas, as questões de gênero, as questões particulares de alunos que tem deficiência. E, uma escola que [...] tivesse condições pedagógicas de receber esse aluno, com professores que estivessem preparados. [...] Que a escola, realmente, assumisse o seu compromisso, que no momento que encontrar uma situação adversa, tivesse condições de buscar, né! capacitar-se para atender o aluno! (PROFESSOR H).

Essa não vai existir nunca! [...] Um dia! Acredito, quando mudar essa política que nós temos, que é só belo, que as pessoas só sabem criar pros outros fazerem, mas não sabe a realidade. Aí existe. Vai existir. Porque, como eu disse no começo, vem lá de cima, né. Eles criam lá de cima, mas não dão oportunidade. Aí, querem um trabalho lindo, maravilhoso! Oh, pra eles! Inclusão pra mim, ainda, não existe. Eu não consigo acreditar na inclusão (PROFESSORA I).

Observa-se na fala da professora E, o descontentamento com a “política” de inclusão, pois foi implementada de forma muito apressada, considerando que “a implementação dessa decisão de ajustar a política local às diretrizes federais, demonstrou ser tarefa bastante complexa, sobretudo em um município com trajetória e histórico de investimento público em serviços educacionais especializados” (FAGLIARI, 2012). A categoria *Participação da família* foi apontada, também, nas falas de dois professores do AEE do CAP-MA, como parte necessária no processo de inclusão de alunos com deficiência visual. Segundo Rodrigues (2010), a participação da família no processo de inclusão escolar é altamente estimulante ao desenvolvimento cognitivo, social e educacional da criança com deficiência visual.

Analisadas as categorias dos professores do AEE do CAP-MA nas entrevistas semi-estruturadas, parte-se para a análise das verbalizações dos professores do ensino itinerante, enquanto profissionais que atuam no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, bem como sua respectiva inclusão escolar.

5.4 Entrevistas semi-estruturadas com os professores do ensino itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com quatro professoras do ensino itinerante, sendo três professoras da rede estadual e uma da rede municipal de ensino. O procedimento adotado com as professoras do ensino itinerante seguiu a mesma organização nas entrevistas com os três primeiros participantes desta pesquisa, mediante divisão em dois blocos: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL e PROCESSOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO.

No primeiro bloco, perguntou-se (tabela 52): **Na sua opinião, qual(is) o(s) principal(is) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA?**

Tabela 52 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre os motivos dos pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
K, L	Localização geográfica favorável da escola	02	50
J, M	Condição financeira desfavorável da família	02	50
M	Perda do Benefício de Prestação Continuada (BPC)	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino Itinerante

Na percepção das professoras do ensino itinerante, os motivos para os pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual nas escolas devem-se, principalmente, a localização geográfica favorável da escola, sendo apontados por 50% das professoras do ensino itinerante. Nas entrevistas semi-estruturadas, disseram:

Na maioria é a localização. Não é?! Onde fica mais próximo de sua casa é que eles são matriculados. A clientela que nós assistimos, né, nós atendemos, é mais esse fator! Próximo à sua residência (PROFESSORA K).

Mais próximo de casa, possível! Facilita muito. A escola em si que já atende algum tempo e, por ser mais acessível, perto de casa, devido à deficiência e sendo próximo de casa, melhor ainda, porque o aluno pode andar sozinho (PROFESSORA L).

Considera-se a localização geográfica da escola uma categoria relevante, que pode contribuir para a autonomia e independência do aluno com deficiência visual nos ambientes físicos e sociais familiarizados (SASSAKI, 1997). No entanto, a autonomia e independência do deficiente visual precisam ser desenvolvidas para além do trajeto casa/escola, ou seja, o *próximo de casa* é considerado, apenas, um início para o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno com deficiência visual.

Outra categoria referiu-se à metade (50%) dos professores do ensino itinerante, que mencionaram a condição financeira desfavorável da família como principal motivo para os pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA. Motivo esse, que resultou em outra categoria *perda do Benefício de Prestação Continuada*, mencionada por 25% (PROFESSORA M) do ensino itinerante. As falas mostram as respectivas categorias:

Eu acho, assim, tem pai que tem condição de colocar o filho numa escola melhor, que é a particular, que se chama. E, tem pai que não tem condição, mesmo. Ele tem que colocar numa escola pública. [...] Poder aquisitivo. Você sabe que a maioria dos nossos alunos do CAP, que são deficiente, já boto, assim, 90%, todos, o poder

aquisitivo deles são baixo. Então, eles não podem ir pra escola particular, eles tem que ir pra pública, mesmo (PROFESSORA J).

Em geral, o quê que a gente vê, né! É assim! Os pais, eles não tem muito essa preocupação de matricular os seus filhos. Mas, devido alguns aspectos financeiros, então, eles acabam sendo obrigados a levar seus filhos à escola, né! Então, existe uma ajuda, que eles recebem. Uma assistência, que eles recebem pra está se mantendo. Um salário! Fora os outros benefícios, que o Governo Federal promove, né! Bolsa-escola! Mas, o principal, é esse benefício. Então, pra não perder o benefício, eles acabam matriculando! E, o aluno vindo, regularmente! (PROFESSORA M).

O BPC, mencionada pela professora M, que os pais e/ou responsáveis recebem do Governo Federal refere-se a uma ajuda de custo, de um salário mínimo, para prover a manutenção dos filhos com deficiência para aquelas famílias que comprovarem a insuficiência de recursos financeiros à própria manutenção. Para tanto, o Programa BPC na Escola estabelece algumas regras para recebimento desse benefício, dentre estas, a matrícula regular do aluno com deficiência na escola. As famílias, que recebem essa ajuda de custo, via de regra, são oriundas das classes oprimidas, os pais, na maioria, são analfabetos ou com pouco grau de escolarização (BRASIL, 2007f).

Na sequência, realizou-se o seguinte questionamento nas entrevistas semi-estruturadas com as professoras do ensino itinerante (tabela 53): **Você acha que os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA encontram dificuldades na escola onde ele estuda? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não encontram dificuldades?**

Tabela 53 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
K, L	Presença de condição biológica de deficiência	02	50
J	Formação de professores inadequada	01	25
J	Orientação e Mobilidade (OM)	01	25
J	Ausência de relacionamento social do aluno na escola	01	25
K	Aceitação própria do aluno	01	25
M	Alunos em processo de alfabetização	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino Itinerante

Observa-se que todas as professoras do ensino itinerante apontaram dificuldades, que os alunos com deficiência visual encontravam no processo de inclusão escolar. De acordo com a Tabela 53, 50% das professoras disseram que as maiores dificuldades dos alunos com deficiência visual consistem na sua condição biológica de deficiência. Sabe-se que esse aspecto da deficiência visual existe, mas pode ser superado mediante estímulos externos, ou seja, uma reestruturação do ambiente escolar adaptado às necessidades educacionais dos deficientes visuais e/ou atendimento educacional especializado na escola, enquanto apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência (CAIADO, 2003).

Bem! Ele não deixa de encontra, né! Dificuldades, né! Olha! A própria visão, a dificuldade de ler, às vezes, a rejeição de não aceitar a própria deficiência e, sentam lá atrás. Entendeu?! E, aí! Eles sentem muita dificuldade de escrever, de está ali, acompanhando as atividades. Isso gera, né, o déficit de aprendizagem! (PROFESSORA K).

Não. Creio que não. Não, porque tem todo apoio tanto dos professores, como da direção e o meu. Dificuldades todos nós temos, né! como o aluno dito normal, também, tem. Tem dificuldade mais em relação à deficiência, mas a questão de conteúdo com a professora creio que não. A gente faz o que pode, né! (PROFESSORA L).

Observa-se na fala da Professora L que, inicialmente, disse que o aluno com deficiência visual não apresentava dificuldades, mas, logo após, mencionou a questão da deficiência visual como dificuldade no processo de inclusão escolar.

Posto essa categoria, os professores do ensino itinerante, também, mencionaram outras dificuldades, tais como: formação de professores; Orientação e Mobilidade, que é um complemento curricular indispensável para a autonomia e independência do aluno com deficiência visual (SASSAKI, 1997); relacionamento social dos alunos com deficiência visual na escola; aceitação da condição biológica pelo próprio aluno com deficiência visual; e, a alfabetização dos alunos com deficiência visual, ainda, em processo.

Segundo Mantoan (2011), para que alunos com deficiência visual tenham acesso às escolas e ao conhecimento, é necessário que eles tenham material didático especializado, como regletes, soroban, além do aprendizado do código Braille, e de noções sobre mobilidade e locomoção, atividades de vida diária. Eles, também, têm o direito de aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz que possibilitam aos deficientes visuais escrever e ler, mediante uso de computadores (MARTIMER, 2009). Ferramentas essas, que poderão auxiliar o aluno com deficiência visual no desenvolvimento de sua autonomia e independência (SASSAKI, 1997).

Com base nessas informações, perguntou-se aos professores do ensino itinerante (tabela 54): **Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza nas escolas públicas para ajudar na aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?**

Tabela 54 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados por elas no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PEI	Categorias	f	%
J, L, M	Materiais didático-pedagógicos adaptados	03	75
J, K, L	Atividades escolares ampliadas	03	75

Fonte: Alessandra Belfort Barros
PEI – Professoras do Ensino itinerante

As respostas das professoras do ensino itinerante das redes estadual e municipal de ensino regular de São Luís-MA conduziram a duas categorias: Materiais didático-pedagógicos adaptados e atividades escolares ampliadas. No que concerne aos materiais didático-pedagógicos adaptados, 75% (PROFESSORAS J, L e M) falaram que utilizavam jogos didáticos, livros ampliados, reglete, punção, soroban, letras ampliadas em Braille, entre outros. Esses materiais, segundo as referidas professoras, nem sempre existiam nas escolas ou, às vezes, não estavam disponíveis para o atendimento dos alunos com deficiência visual. Nesses casos, a maioria das professoras itinerantes passava a produzir os materiais, de sucatas e reciclados, conforme relataram em suas falas:

Bem! Os materiais que a gente usa, pelo menos, quem tem que trazer o material é o aluno! O professor, ele traz o material dele, que ele tem que trazer [...] Como eu não tenho notebook, [...] Eu amplio [...] Isso é o aluno com visão subnormal. Agora! O aluno deficiente, ele tem que ter a reglete dele, tem que ter a punção [...] pra poder eu só chegar, ele escreveu e eu transcrevo, com a minha canetinha, mesmo! [...] A não ser, o material, são esses! (PROFESSORA J).

Material ampliado, texto ampliado, prova ampliada, é, exercício ampliado. Aí, muitas vezes, é muito utilizado; a questão do tempo, fazemos no caderno, a professora faz muito, eu também faço. Ela já faz no caderno pra facilitar, prova. Esse é o material que a gente usa. Caneta preta. Então, como é baixa visão, todo material ampliado. Quando não é digitalizado, é feito à mão (PROFESSORA L).

Na fala da Professora J, relatou a insuficiência de materiais, recursos e equipamentos na escola, na medida em que atribuiu a responsabilidade pela aquisição dos materiais ao aluno com deficiência visual, revelando que não havia equipamento de informática disponível para realizar as atividades escolares do aluno. Estas eram transcritas com os materiais da própria itinerante. As Professoras L e M revelaram que utilizavam

materiais adaptados, mas observou-se que esses materiais restringiam-se, apenas, a baixa tecnologia assistiva, ou seja, ao material que não utiliza lentes, também chamados de recursos não-ópticos. Entretanto, os recursos que os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA mais necessitam consistem nos ópticos, aqueles que utilizam lentes para ampliar as atividades escolares (SAMPAIO; HADDAD, 2010).

Quanto à segunda categoria, mencionada por 75% das professoras do ensino itinerante (PROFESSORES J, K, L), as atividades escolares ampliadas são um dos meios mais utilizados para ajudar no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual nas escolas públicas. No entanto, existiam alguns empecilhos, registrados nas falas dessas professoras, como a falta de tinta nos cartuchos das impressoras das escolas e/ou do CAP-MA, que dificultavam o trabalho, onde, muitas vezes, para impressão dessas atividades, as professoras do ensino itinerante arcavam com o custo dessas impressões, como relatou a Professora K:

Olha! Sobre recursos, você sabe que estamos [...] deixa a desejar! Mas, nós nos preocupamos muito nesse atendimento e para que tenha esses resultados, que é a aprovação do aluno [...] procuramos ampliar, inclusive, às vezes, usar os nossos próprios recursos, por exemplo, recursos financeiros; [...] porque eu trago, é, eu uso o meu papel, eu uso a minha tinta, porque a atividade da escola, eu levo pra casa. Então! A escola não oferece isso aí! Pra gente desenvolver um trabalho, é, concluído, um trabalho certo, tem que fazer isso! Tem que tirar do bolso pra que, realmente, tenha esse sucesso, que nós tamos tendo agora, que é a aprovação do aluno, né!

O Decreto nº. 6.571/08, que regulamentou o financiamento do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, destaca que os sistemas e redes de ensino ou estabelecimentos escolares, que atendem alunos com deficiência na educação básica receberão um índice de ponderação do FUNDEB em relação a cada matrícula desses alunos, constatada no Censo Escolar do ano anterior, referindo-se não apenas aos alunos matriculados em classes comuns, mas, também, matriculados em escolas especiais. Destaca, ainda, que cada aluno matriculado nas classes comuns, pode ser acrescido mais um índice do FUNDEB em razão de sua frequência no atendimento educacional especializado complementar ou suplementar que pode efetivar-se no próprio sistema ou rede pública de ensino ou em instituições especializadas particulares (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, como explicar a insuficiência desses recursos no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual no ensino regular e no CAP-MA? A única explicação viável pode estar relacionada ao mínimo financiamento público destinado não apenas ao atendimento educacional especializado, mas na educação como um todo. Esse pressuposto explica por que o atendimento educacional especializado para atender às

necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual no processo de inclusão escolar mostrou-se complexo.

A pergunta “**Você acha que os professores do ensino regular ajudam os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?**” teve o objetivo de identificar as ações de práticas pedagógicas das professoras das escolas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular (tabela 55).

Tabela 55 - Percepções dos professores do ensino itinerante sobre a ajuda dos professores do ensino regular nas dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
K, L, M	Presença de comprometimento com a aprendizagem do aluno	03	75
J	Formação de professores	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

De acordo com os dados da tabela 55, as Professoras K, L e M (75%) do ensino itinerante disseram que a ajuda que as professoras de ensino regular ofereciam para amenizar as dificuldades dos alunos com deficiência visual no processo ensino-aprendizagem, geralmente, correspondia à presença de comprometimento com a aprendizagem do aluno. Esses relatos podem ser visualizados nas seguintes falas:

Se empenham, bastante! Eu falo dos alunos que eu atendo, né! O empenho dos professores em estarem, assim, preocupados com a aprendizagem. Cobram, sempre que a gente tá na escola, pedem a nossa ajuda, né! Sabe! Assim, passam, às vezes, tarefas diferenciadas pra eles [...] (PROFESSORA K).

Sim. Não são todos [...] O ensino fundamental há aquela preocupação maior. [...] Tem professor que ele se preocupa, tem professor que não. [...] Então, no ensino fundamental já é mais fácil, porque é um por sala, geralmente é dois. E, [...] ensino médio, é um pouquinho mais complicado [...] porque não é só um professor, são vários. Então, tem uns que entendem, tem outros que não. [...] Pra nós que somos pessoas normais, estudar não é tão fácil, imagine pra quem tem deficiência, fica mais delicado ainda (PROFESSORA L).

O que eu já atendi, ajudam! Assim, pelo menos na Educação Infantil! Aqui, no bairro, todos os professores que o (aluno) pegou, eles são comprometidos, né! graças à Deus! (PROFESSORA M).

As falas das Professoras K, L e M do ensino itinerante mostraram que o comprometimento das professoras do ensino regular, em relação aos alunos com deficiência

visual atendidos pelo CAP-MA, era mais perceptível nas séries iniciais do ensino fundamental, onde a Professora L traçou um paralelo, comparando esse nível dos ensinos fundamental e médio.

Registraram, ainda, que a maioria das professoras das escolas do ensino fundamental preocupava-se com a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, mas nem sempre conseguiam desenvolver um trabalho qualitativo com esses alunos, pois as condições de trabalho, em que estavam submetidas, não eram favoráveis para primar por um ensino de qualidade. Nesse sentido, apontaram à formação das professoras do ensino regular como um importante fator necessário ao processo de inclusão escolar, conforme a fala da professora J:

Às vezes, não são todos os professores, eu acho! Porque, [...] teve escola que eu trabalhei e o professor não ligava muito pro aluno, porque ela não sabia o braille. Então, ela se achava! Não sabia! [...] Porque não sabem, não conhecem, estão despreparados (PROFESSORA J).

No artigo 18, da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso superior de licenciatura plena considerou professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, em nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de “competências” e valores para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades educacionais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; e, atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Garcia (2004) apontou que o artigo 18 dessa Resolução silenciava-se quanto à carga horária mínima necessária para apreensão de conhecimentos básicos a tal condição. De certa forma, segundo a autora, essa indefinição iguala formações de naturezas diferentes numa mesma categoria, banalizando o entendimento do que seja desenvolver estudos em educação especial. Nesse sentido, a formação de professores “capacitados” para atuar em classes comuns com alunos com deficiência visual configura-se numa ação de complexidade significativa.

Após registros da ajuda das professoras do ensino regular, solicitou-se às professoras do ensino itinerante que fizessem uma auto-avaliação do trabalho que desenvolvem no acompanhamento dos alunos com deficiência visual do CAP-MA no ensino regular. Assim, perguntou-se: **Você acha que os professores da educação especial ajudam os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas dificuldades encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?** A tabela 56 contém as respectivas respostas, em categorias.

Tabela 56 - Ajuda dos professores do ensino itinerante nas dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PEI	Categorias	f	%
J, L	Comunicação	02	50
K, M	Ampliação e transcrição de atividades escolares	02	50
J	Acompanhamento nas atividades escolares	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

Nas informações relatadas pelas professoras do ensino itinerante, os serviços de itinerância que elas desenvolvem nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA com professores e alunos com deficiência visual, objetivam dinamizar e consolidar a inclusão escolar, estando de acordo com Fonseca e Vargas (2007) quando relataram o serviço de itinerância na construção da educação inclusiva para alunos com deficiência no ensino regular. Para tanto, 50% (PROFESSORAS J e L) disseram que a ajuda oferecida por elas à efetivação do processo de inclusão compreendia a comunicação com todos da comunidade escolar.

Eu procuro fazer meu trabalho. Converso com os professores, converso com o aluno, converso com todos da escola. Acompanho o aluno nas atividades da escola, quando ele vai pra escola (PROFESSORA J).

Ajudo. Tento entender onde ta a dificuldade, com a professora. Porque, além de ter especialização em educação especial, eu também sou psicopedagoga, entendo a questão das dificuldades de aprendizagem. [...] Então, quando ele tem alguma dificuldade a gente senta e conversa. [...] Eu, junto com a professora. Às vezes, eu até sento, pra ele ler pra mim pra saber o que ele ta precisando. [...] ele, a gente vai vendo o que ele precisa (PROFESSORA L).

A segunda categoria mencionada nas entrevistas por 50% (PROFESSORA K e M) do ensino itinerante compreende a categoria *ampliação e transcrição de atividades escolares*, analisada, anteriormente, na tabela 54. A Professora J (25%) disse que, além de se

comunicar com todos da escola, fazia um trabalho de acompanhamento do aluno com deficiência visual nas atividades escolares, convergindo com as informações da tabela 28, onde foi relatado pelas Professoras K e M acompanhamento, somente, mediante utilização de recursos humanos.

Eu tento ajudar, sempre que eu posso, eu tento ajudar! Eu pergunto para o aluno sobre a dificuldade dele, pergunto para a professora sobre a dificuldade dela, fico observando na sala de aula as dificuldades do aluno e da professora e oriento os dois. Eu, também, amplio as atividades dos alunos e transcrevo, quando se trata de alunos cegos (PROFESSORA K).

Agora! pelo menos eu, tento fazer o melhor que eu posso! Eu transcrevo as atividades, trabalho com jogos, trabalho as letras em braille com o aluno (PROFESSORA M).

De acordo com documento do MEC, o atendimento ensino itinerante consiste numa modalidade especializada de apoio pedagógico, desenvolvido por profissional devidamente capacitado, caracterizada pelo deslocamento do professor para as escolas do ensino regular, onde existem alunos com deficiência matriculados (BRASIL, 2002c). Essa função era desempenhada por esses professores itinerantes, que acompanhavam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís. Entretanto, esse acompanhamento nem sempre era suficiente, devido às mínimas e precárias condições de trabalho oferecidas a esses profissionais.

Iniciam-se as questões do bloco 2 com as professoras do ensino itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA sobre processos e políticas de inclusão. Quanto à primeira pergunta desse bloco “**Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular?**”, as respostas conduziram na organização de três categorias de análise, indicadas na tabela 57.

Tabela 57 - Percepções das professoras itinerantes sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
J, L	Falta de apoio da família	02	50
J	Presença de preconceito	01	25
K	Necessidade de conscientização da sociedade	01	25
M	Não apresenta dificuldades	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

Observa-se que o apoio familiar foi a categoria mais mencionada, por 50% das Professoras (J e L) do ensino itinerante. Para Bueno (2011), uma boa relação escola-família é fundamental para o aprimoramento dos processos educativos, embora seja necessário distinguir a função de cada uma dessas instituições. Nesse sentido, os professores do ensino itinerante precisam atentar para as funções que cada uma dessas instituições desempenha no processo educativo de alunos com deficiência visual. E, só um diálogo crítico, viabilizado pelos educadores, pode contribuir para que, principalmente, os pais e/ou responsáveis se constituam em forças motrizes para a transformação da escola, mas, para isso tornar-se possível, é necessário que os próprios educadores analisem criticamente os processos escolares nos quais estão inseridos.

Ressalta-se a categoria *Preconceito*, indicada pela Professora J nas entrevistas semiestruturadas, onde defendeu a existência do preconceito da sociedade em relação aos alunos com deficiência. Sobre esse aspecto, Werneck (1997, p. 144) chegou à conclusão de que o preconceito não se origina, apenas, da falta de informação, mas alicerça-se, basicamente, da “falta de formação”. Neste sentido, não se exime à inexistência do preconceito no processo de inclusão escolar, o que se contesta é atribuir ao preconceito à ideia de ser o principal fator que dificulta a permanência do aluno com deficiência visual na escola.

Pra eles permanecerem, eles tem que brigar, muito! [...] aluno e família. Hoje, se o aluno deficiente, ele não tiver uma família, que acompanhe, que dê todo um apoio, apoio mesmo, ele não consegue! Por quê?! Porque apesar do governo, de nosso país mesmo, dizer que não tem preconceito! [...] Isso é mentira! Todo mundo tem preconceito [...] Porque o aluno deficiente, ele não vai fazer as coisas, como nós, de sair correndo, de fazer isso ou aquilo. [...] É como sempre eu digo pros meus alunos: [...] a única deficiência que você tem é porque você não enxerga, mas você tem condição de fazer as coisas, de estudar e ser um aluno, de ser algo na vida melhor [...] (PROFESSORA J).

São tantas! [...] a maior dificuldade, que o aluno tem é o apoio da família, que na grande maioria, o CAP dá todo apoio, eu faço o que eu posso, dá atenção. Mas, a maior dificuldade é a família. [...] Encontrar pai e mãe muitas das vezes é raro, às vezes nem vive com pai e mãe, vive com avô, avó, outros, a família (PROFESSORA L).

Outras categorias foram apresentadas por uma (25%) Professora (K) do ensino itinerante, ao dizer que as dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular estavam relacionadas à necessidade de conscientização da sociedade e, 25% (PROFESSORA M) relatou a ausência de dificuldades. Confirmam-se essas categorias, apresentando as respectivas falas:

Permanece muitas, muitas necessidades, né. Porque por mais que tenha todo um projeto da educação, né, mas, ainda, a sociedade não está conscientizada dessa inclusão (PROFESSORA K).

Ele não tem essas dificuldades. Não tem essas dificuldades, não. Ele, é que nem eu te falei! Ele é muito bem aceito na escola, pela direção, pelas professoras e pelos

alunos. Quando ele falta, os alunos perguntam logo pra professora, né! cadê (aluno)? Por quê que (aluno) não veio hoje? Ele é muito bem aceito! (PROFESSORA M).

Destaca-se que, o fato dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA serem bem aceitos na escola do ensino regular, fato esse, apontado pela Professora M, não significa que não enfrente dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Dando sequência, solicitou-se às professoras do ensino itinerante que relatassem sobre suas dificuldades em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas. Fez-se a seguinte solicitação: **Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas**, cujos resultados foram agrupados em categorias, conforme mostra a tabela 58:

Tabela 58 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre suas dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual com base nas políticas inclusivas

PEI	Categorias	f	%
L, M	Ausência de materiais, recursos e equipamentos adaptados	02	50
J	Efetivação da inclusão escolar	01	25
J	Diálogo com a comunidade escolar	01	25
K	Formação de professores	01	25
K	Conscientização da comunidade escolar	01	25
L	Valorização do profissional da educação	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

A tabela 58 mostra que metade das Professoras (L, M) do ensino itinerante destacou a categoria *Materiais, recursos e equipamentos* como uma das principais dificuldades para efetivação do processo de inclusão escolar. Destacam-se os seguintes registros:

Nem sempre tem papel, nem sempre a impressora tá funcionando. Já aconteceu de comprar o papel. Eu já comprei muito, muito. Muitas vezes. É, são muitas escolas, muitos alunos pra duas impressoras, pra um Centro tão pequeno, pra atender todo mundo [...]. Então, a maior dificuldade é essa! São os materiais. E, o Centro que tem grande demanda, porque é muita coisa... Então, por isso é que muitas vezes a gente usa mais material à mão, eu já fiz prova em Braille à mão (PROFESSORA L).

Olha! A minha dificuldade, assim, é com relação aos materiais. Às vezes, a gente quer fazer, ou, a professora quer fazer! E, não tem material. Assim, na educação especial, a política é um pouco deficitária. Mas, assim, na medida do possível a gente vai trazendo de casa, vai comprando com nosso dinheirinho! Então, é assim que a gente vai se virando, né?! A dificuldade maior, mesmo, é o material (PROFESSORA M).

Depreende-se que a falta ou insuficiência de materiais, recursos e equipamentos adaptados nas escolas e no CAP-MA foi mencionada inúmeras vezes pelos participantes desta pesquisa, consistindo numa dificuldade relevante para a efetivação do processo de inclusão escolar, principalmente, quando se trata de alunos com deficiência visual, que precisam de materiais concretos para formar conceitos abstratos e, o material concreto é um instrumento primordial de aprendizagem, conforme defende Lowenfeld (1973), quando ressaltou o princípio da concretização na prática pedagógica dos educadores, que atuam na deficiência visual. Dessa forma, confirmou-se nesta pesquisa que a utilização de materiais, recursos e equipamentos adaptados nos locais de atendimento educacional aos alunos com deficiência visual é um aspecto fundamental para seu processo de inclusão no ensino regular, de acordo com o autor.

As demais categorias, não menos importantes, foram faladas por 25% das professoras do ensino itinerante, para: a efetivação da inclusão escolar; o diálogo com a comunidade escolar; a formação de professores do ensino regular; conscientização da comunidade escolar sobre a inclusão; e, a valorização dos profissionais da educação.

Esta última categoria, mencionada pela Professora L, consistiu num relato minucioso, por vezes, denunciador das condições precárias de trabalho, em que as itinerantes contratadas são submetidas. Tais condições podem refletir no comprometimento ou não do trabalho de acompanhamento e complementação curricular dos alunos com deficiência visual no ensino regular.

Isto relembra, Sampaio e Marin (2004) ao analisar a precariedade do trabalho dos professores, mencionando que estes estão submetidos a decadentes condições de trabalho em diferentes facetas, como a carga horária de trabalho, o tamanho das turmas e razão entre professores/alunos, a rotatividade /itinerância dos professores contratados em caráter temporário ainda intensificadas, obrigando-os a estarem em escolas onde há vagas, migrando de uma para outra escola a cada ano, o que compromete o envolvimento deste professor com a escola e, finalizam, com as questões relativas aos planos de carreira do magistério.

Durante as entrevistas semi-estruturadas, buscou-se identificar as concepções dos professores do ensino itinerante sobre a articulação entre as professoras do ensino regular e da educação especial. Assim, questionou-se (tabela 59): **Você acha importante que a**

articulação dos professores do ensino regular com os professores da educação especial deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA? Justifique.

Tabela 59 - Percepção dos professores do ensino itinerante sobre a importância da articulação entre professores das escolas públicas do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
J, M	Planejamento escolar	02	50
K, M	Diálogo entre professores	02	50
L	Necessidade de formação de professores	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

Ao falarem sobre a articulação das professoras das escolas com os professores da educação especial, todas as professoras do ensino itinerante disseram que seria imprescindível que houvesse essa articulação. Das três categorias apresentadas na tabela 59, 50% referiam-se ao planejamento escolar (PROFESSORAS J e M) e ao diálogo entre esses profissionais (PROFESSORAS K e M). A Professora L justificou a importância dessa articulação, mencionando a necessidade de formação das professoras do ensino regular. As justificativas das professoras do ensino itinerante foram organizadas nas categorias que expressam as respectivas verbalizações:

Com certeza. Se não tiver essa intermediação, se não tiver essa ponte, nada feito! Não terá sucesso! Ficar ali fazendo de conta que estão aprendendo e o professor fazendo de conta que está ensinando e, pronto! Mas, se tiver essa comunicação, essa interligação, tudo tem sucesso! Tudo consegue! (PROFESSORA K).

É interessante! Só que muitos não vão. Às vezes, você tem uma sala de aula, você encontra um determinado professor que diz o que é deficiência visual? Não sei nem o que é dificuldade? E, quando você diz: olha, professor, vamos ter um curso tal, eles dizem: eu não posso! Muitos realmente não podem, trabalham em mais de uma escola. É interessante eles irem pra conhecer o assunto. [...] que não sabem nem como proceder. E, aí o que a gente faz? No caso, eu, pesquiso, tiro todo material e dou pra ele ler e explico. Então, é importante é. Mas, só que eu ainda não vi o professor de sala normal indo lá pro CAP fazendo um curso, pode ter, mas quem vai sou eu. Aí, o que a gente faz, vai na escola e presta uma capacitação, devido o tempo que o professor tem! Então, a gente traz explica a realidade, mostra o que é o assunto, mostra que dificuldade é essa, porque muitos não sabem. Você trabalha na

área de deficiência visual, mesmo, e, quando você vai à escola, eles querem te dar deficiência intelectual, fora outras coisas (PROFESSORA L).

A justificativa tecida pela Professora L trouxe riquezas de detalhes significativos sobre a importância da articulação entre professores do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, pois apontou uma realidade conhecida por muitos profissionais da educação comum e da educação especial. Primeiramente, destacou a importância do conhecimento (formação de professores) específico na área de deficiência visual, ressaltando que muitos professores do ensino regular não tinham disponibilidade de tempo para se capacitarem e se aperfeiçoarem em relação à deficiência visual. Falta de tempo explicada pela dupla ou tripla jornada de trabalho na educação, haja vista que a remuneração recebida para o exercício da docência não é muito atrativa, fato esse, que impulsionava professores à dupla ou tripla jornada de trabalho docente.

Outro aspecto mencionado, por essa Professora (L), consequência da falta de conhecimento do professor do ensino regular em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual, condizia à chegada dos professores da educação especial (atendimento educacional especializado e itinerância) na escola regular para “capacitação” desses professores das escolas. Nessa chegada, parecia que os professores do ensino regular “entregavam” os alunos com deficiência, não importando qual deficiência, sob a responsabilidade dos professores itinerantes, como se esses alunos com deficiência visual não fossem alunos da escola, mas do professor itinerante. Nesse sentido, é importante que cada grupo de professores (ensino regular e educação especial) reflita sobre suas atribuições no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Na tabela 60, mostram-se cinco categorias sobre as ações dos professores das escolas e da educação especial no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual, sendo destacada, mediante a questão: **O que você acha que os professores das escolas públicas e da educação especial deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA?**

Tabela 60 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre o que deveriam fazer os professores das escolas públicas e da educação especial para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
J	Relacionamento favorável entre professores da escola e do ensino itinerante	01	25
K	Planejamento entre professores da escola e do ensino itinerante	01	25
K	Frequência diária do itinerante na escola	01	25
L	Continuidade do acompanhamento itinerante na escola	01	25
M	Conscientização da família	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

Interessante notar os dados da tabela 60 em relação às categorias apresentadas pelas professoras do ensino itinerante, onde cada uma delas apresentou no mínimo uma categoria, diferente da outra. Percebe-se, então, o caráter peculiar na concepção de cada itinerante nas sugestões dadas para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Isto pode ser percebido nas respectivas falas:

Ah! [...] a única pessoa [...] pra ter esse relacionamento, é o professor itinerante! Se não for o itinerante, é que outro não vem! Né?! É a única coisa que eu posso te dizer, é isso! E, o professor de sala de aula, o dono da sala, não é o professor da escola. Meu relacionamento com o professor de sala de aula é ótimo! Porque se tu for uma professora itinerante ignorante, aí, fica tudo embolado! Aí, os professores de sala de aula já começam a não gostar do teu aluno! Acham que é teu aluno! (PROFESSORA J).

Olha! [...] o professor itinerante e o professor que vai atender o aluno está, realmente, em sintonia, né, no planejamento, até pra que o professor itinerante, digamos que, conhecedor daquela necessidade especial educacional do aluno, pra que ele esteja ali, dando opinião e de como atender, de como adequar [...] pro aluno entender, participar [...] O itinerante deveria estar, frequentemente, na escola! (PROFESSORA K).

Acho que já fazem! [...] Tanto que eles vão nas escolas saberem, os alunos que tão matriculados, até pedem pra gente mesmo se tem algum aluno matriculado. Já fazem! Já tem todo aquele interesse em saber onde eles estão, como estão, em que escola está, quê que ele precisa. Já faz! (PROFESSORA L).

Ah! Principalmente a conscientização. Conscientizar os pais de que é necessário que seu filho, ele saiba principalmente ler e escrever. Na maioria das vezes, o que a gente vê é o deficiente visual analfabeto. Se o braille é o sistema de leitura e escrita dele, então, é nesse sistema que ele tem que ser alfabetizado. [...] Então, a conscientização dos pais em relação à independência do aluno, de que ele pode estudar, ele pode trabalhar! Ela é essencial! (PROFESSORA M).

A Professora J (25%) sugeriu o relacionamento favorável entre professores do ensino regular e do itinerante para compartilhar conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino regular. A categoria *planejamento entre professores da escola e do ensino itinerante* foi sugerida pela Professora K (25%), acrescentando a *frequência diária do itinerante na escola* para efetivação do processo de inclusão escolar do ensino regular, haja vista que essa frequência era insuficiente, pois os professores itinerantes acompanhavam os alunos e professores do ensino regular na escola, uma vez na semana, mas não era toda semana. Outras categorias foram apontadas, como a *continuidade do acompanhamento itinerante na escola*, sugerida pela Professora L (25%), onde disse que os professores já faziam seu trabalho, de forma eficaz e, a *conscientização da família*, indicada pela Professora K (25%), que relatou a necessidade de conscientização familiar sobre a independência e autonomia do aluno com deficiência visual na escola e na sociedade.

Nesse sentido, perguntou-se: **Na sua percepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA?** Das falas das professoras do ensino itinerante, obtiveram-se duas categorias de análise, como mostra a tabela 61:

Tabela 61 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
J, K, L	Oferta de atendimento educacional especializado	03	75
J	Direito do aluno com deficiência à matrícula escolar	01	25
M	Exigência da lei	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros
PEI – Professoras do Ensino itinerante

Na visão das professoras do ensino itinerante, as políticas de inclusão contribuíram, principalmente, na *oferta de atendimento educacional especializado* para alunos com deficiência nas escolas públicas de ensino regular, sendo ressaltada por 75% dessas Professoras (J, K e L), sendo que duas das falas consistiram:

Tem. [...] Assim, a inclusão do aluno em sala, nas escolas. [...] A partir do momento que tu pegar um aluno deficiente visual, que vive perto daquela escola e que tenha vaga, e, chega; fala com o diretor! [...] esses meninos incluídos, eles sempre vem do CAP (PROFESSORA J).

Com certeza, tem sim! Com esses trabalhos nos atendimentos, com o empenho dos professores... Está bem aqui! Com o sucesso dos alunos! (aprovação do aluno). Se não tiver todo esse trabalho, de atendimento, professor de sala, professor itinerante, professor de apoio do CAP, com certeza a criança ficaria ali, né! A criança ficaria a desejar! (PROFESSORA K).

Na percepção dessas Professoras (J e K), as políticas públicas contribuíram de alguma forma no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual, onde a professora J relacionou como contribuição a oferta do atendimento educacional especializado, além do direito do aluno à matrícula escolar, ou seja, acesso à escola, Acesso esse, que não pode negado na escola do ensino regular.

Sobre esse assunto, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mediante diretrizes diz que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no contraturno ao da classe comum, podendo ser na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008). No caso da deficiência visual, esse serviço é oferecido, somente, pelo CAP-MA, única instituição pública especializada em deficiência visual (GONÇALVES, 2009).

A outra categoria mencionada referiu-se à *Exigência de lei*, que para a professora M, consistiu num aspecto positivo para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, tal como mostra sua fala:

As políticas de inclusão têm. De certa forma, têm. Hoje, um diretor de escola, ele não pode mais falar: -- Eu não quero esse aluno aqui! Antes, e os relatos que a gente ouve, né, dos professores de mais idade que, quando eles chegavam nas escolas pra pedir uma vaga, o diretor, ele se recusava pra aceitar! Hoje, não tem mais isso, né?! O aluno tem que estar inserido! Quer o diretor queira ou não. Então, e até assim, como existe essas políticas, é muito difícil encontrar um diretor que não aceita esse aluno (PROFESSORA M).

Infere-se, a partir desse registro, que as políticas, certamente, contribuíram para garantir o acesso aos alunos com deficiência nas escolas regulares, pelo menos, quantitativamente. Segundo Dall'Acqua (2007), as políticas públicas de educação preconizam a democratização de acesso e permanência de todos os alunos em escolas regulares, educar pode estar significando apenas ocupar espaços físicos. Para essa autora, a presença, apenas, do aluno com deficiência na escola, não garante o direito à educação e o acesso ao conhecimento.

Depois de ressaltar as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, foi solicitado às professoras do ensino itinerante que falassem sobre os desafios da inclusão escolar, utilizando-se a seguinte questão (tabela 62): **De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA?**

Tabela 62 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre os desafios a serem superados no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA, de acordo com as políticas inclusivas

PEI	Categorias	f	%
J, L	Prática da inclusão escolar	02	50
K, M	Conscientização da sociedade	02	50
K, M	Formação de professores	02	50
M	Regularidade do atendimento itinerante na escola municipal	01	25
M	Disponibilidade de materiais, recursos e equipamentos adaptados	01	25
M	Motivação do aluno cego para alfabetização em braille	01	25
M	Articulação entre as redes estadual e municipal de ensino e o CAP-MA	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros
PEI – Professoras do Ensino itinerante

Silva e Martins (2007) realçaram a inclusão nas classes regulares como um processo em que a escola precisa se adaptar para poder incluir todos os alunos no meio educacional, pois, segundo Stainback e Stainback (1999), a mais importante ação prática do ensino inclusivo nas escolas é o valor social da igualdade. Nesse entendimento, 50% das professoras do ensino itinerante ressaltaram que o grande desafio da inclusão consistia na prática dessa inclusão na escola regular. Foram apontados, também: a conscientização da sociedade (50%); a formação de professores do ensino regular (50%); regularidade do atendimento itinerante na escola municipal (25%); a disponibilização de materiais, recursos e equipamentos (25%); a motivação do aluno cego para alfabetização em braille (25%); e, a

articulação entre as redes estadual e municipal de ensino e o CAP-MA (25%). Essas categorias estão apresentadas nas respectivas falas:

O desafio é alcançar todos. [...] Muitos desistem! Me lembro que na escola do ensino médio, a aluna só frequentou a escola, nunca foi no CAP, não ia a lugar nenhum e, saiu da escola, a gente foi atrás, e, aí, com muita dificuldade ela voltou e concluiu. Então, creio que seja isto! (PROFESSORA L).

Aceitação total! [...] Porque [...] formação, capacitação, conscientização. Então, se você tem tudo isso, você não vê aquele aluno, ali, como o Zezinho, né! que é diferente! Claro, que a gente vai atender dentro da sua necessidade, né! Porém, trabalhar de forma técnica, com métodos que realmente faça o atendimento igualitário (PROFESSORA K).

Olha! Esses desafios são, assim, até mesmo vai, assim, por parte de capacitação dos profissionais [...] Ter mais! Na esfera municipal [...] somos quatro, né! pra atender diversos alunos! Então, os alunos deficientes visuais, às vezes, eles tem um atendimento por mês. Então, assim, investir tanto na capacitação dos que já estão e, também, está trazendo novos profissionais pra que a gente possa suprir essa demanda e, também, ir mais vezes à escola. [...] Outra coisa! [...] ter materiais de maneira que ele possa trabalhar de maneira mais eficaz com o aluno. Outro desafio, [...] maior conscientização pra que esse aluno quando viesse pra escola, pelo menos, já soubesse o braille. Então, assim, o Município, estar a [Secretaria Municipal de Educação] SEMED com os itinerantes e o CAP, também, eles deveriam montar uma parceria mais eficaz, mais concreta, mais consolidada pra que a gente possa tá vendo essas deficiências dos professores, pra tá trazendo formações e informações, pra que possa trabalhar de maneira melhor com o aluno (PROFESSORA M).

Na concepção das Professoras J e L, o desafio a ser superado no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual consistia na prática da inclusão escolar, onde a Professora J enfatizou o enfrentamento das dificuldades por esses alunos no processo de inclusão para o sucesso escolar deles. Em relação às Professoras K e M (50%), mencionaram que o desafio residia na aceitação de todos, mediante conscientização da sociedade. Observa-se que a Professora M destacou seis categorias, tais como: conscientização da sociedade; formação de professores do ensino regular; regularidade do atendimento itinerante na escola municipal (haja vista que esse atendimento era oferecido, geralmente, uma vez ao mês; disponibilização de materiais, recursos e equipamentos para o desenvolvimento do trabalho do professor do ensino itinerante no processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual); motivação do aluno cego para alfabetização em braille (o aluno cego, ainda, encontrava-se em processo de alfabetização em braille); e, articulação entre as redes estadual e municipal de ensino e o CAP-MA, mediante “parceria” concreta para consolidar efetivamente a inclusão escolar.

A próxima questão “**O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA?**”, encontra-se organizada em uma única categoria, conforme tabela 63:

Tabela 63 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre o que as escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA deveriam ter para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PEI	Categorias	f	%
J, K, L, M	Materiais, recursos e equipamentos adaptados	04	100
L	Sala de recursos na escola	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

Dos dados apresentados, 100% das professoras do ensino itinerante, disseram que a escola deveria ter materiais, recursos e equipamentos adaptados para ajudar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual na escola regular, sendo que a Professora L acrescentou a implantação da sala de recursos na escola.

Mais recursos, mais professores itinerantes, mais respeito com o trabalho do professor itinerante. É isso! (PROFESSORA J).

Mais recursos, mais recursos! É! Com a tecnologia avançada que nós temos, né, que nós temos, a gente vê que nas escolas, ainda, faltam muito, muito e muito recursos! (PROFESSORA K).

Material; Sala de Recurso. Não tem. A escola não disponibiliza nem de xérox. Muitas das vezes é a professora da sala de aula, ela que tira.

[...] falta muito material, quer dizer, muito não, não tem nenhum! [...] a gente trabalha com o que tem! Na escola, as professoras, elas se viram como pode! (PROFESSORA M).

De acordo com as falas das professoras do ensino itinerante, percebeu-se que utilizam somente recursos não-ópticos, ou seja, de baixa tecnologia assistiva. Isto era devido à falta de recursos ópticos (alta tecnologia assistiva), principalmente de recursos eletrônicos, que deveriam existir nas salas de recursos multifuncionais, implantadas em algumas escolas do ensino regular (TORRES; CORN, 1998). Entretanto, observou-se que muitas escolas não tinham essas salas, e, quando tinham, esses recursos eletrônicos, praticamente, restringiam ao computador com alguns programas de voz, o que comprometia, ainda mais, o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nessas escolas.

Em relação às perspectivas das professoras do ensino itinerante, perguntou-se (tabela 64): **O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA?**

Tabela 64 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre as perspectivas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

PEI	Categorias	f	%
J, M	Efetivação da inclusão escolar	02	50
K	Conscientização da sociedade	01	25
L	Necessidade de materiais, recursos e equipamentos	01	25
M	Aprendizagem do aluno	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

Diante das perspectivas das professoras do ensino itinerante, percebeu-se que a inclusão escolar efetiva era uma categoria relevante, mencionada por 50% dessas profissionais. E, a conscientização da sociedade; necessidade de materiais, recursos e equipamentos; aprendizagem dos alunos foi ressaltada por 25% das Professoras (K, L, M), respectivamente.

Complementando essa pergunta, apresentam-se os dados da Tabela 65 sobre a escola dos sonhos, idealizadas pelas professoras do ensino itinerante:

Tabela 65 - Percepções das professoras do ensino itinerante sobre como seria a escola dos seus sonhos

PEI	Categorias	f	%
L, K, M	Escola Inclusiva	03	75
K	Escola de qualidade	01	25
L	Materiais, recursos e equipamentos	01	25
L	Sala de recursos adaptados	01	25

Fonte: Alessandra Belfort Barros

PEI – Professoras do Ensino itinerante

Percebeu-se que 75% delas (PROFESSORAS K, L, M) disseram que a escola dos seus sonhos seria uma *escola inclusiva* de todos os alunos, com e sem deficiência, nas escolas regulares; com ensino de qualidade (PROFESSORA K); com materiais didáticos, recursos e equipamentos (PROFESSORA L), ou seja, uma escola que atendesse à diversidade dos alunos; e, com sala de recursos adaptados (PROFESSORA L) para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, enfim uma escola para todos. É interessante o registro de uma professora do ensino itinerante (J), que disse:

Ah! Minha irmã! Eu acho que não existe! Talvez eu acreditasse há uns 10, 15 anos atrás. Agora! Não. Sabe por quê?! Hoje, os meninos tem outra cabeça! As crianças tem outra cabeça! você percebe crianças do jardim falando besteira [...] Outra coisa! Pra gente fazer, assim, é, uma escola, vamos dizer, beleza! Né! Com a inclusão! Eu não sei não! Só se eles forem procurar os meninos de pontinha de dedo! Colocar nessa escola! Pra ser uma escola de primeiro mundo! [...] porque, às vezes, a miséria daquele garoto é tão grande, que ele já começou a se adaptar, a se acostumar com as loucuras da família dele [...] Aí, quando ele vem já traz raízes pra cá (escola regular) e, às vezes, coincide dessa raiz dele passar pro coleguinha dele. Aí, tu não pode fazer uma escola de primeiro mundo! Outra! Chega lá, encontra um professor preguiçoso [...] Priguiçoso [...] mas outro! Professor que diz que passou pela universidade e, a universidade não passou por ele. Tu ta entendendo?! [...] Uma escola de primeiro mundo, com professores com alta complexidade! Agora! É tudo diferente! [...] Porque tem aluno pobre que tem uma cabeça que dá gosto de tu conversar com ele! [...] Mas, aquele menino que chega no colégio, ele bota a mão no queixo, fica olhando o professor, ali ele cochila, ele escreve besteira, aí ele fura o outro com lápis, belisca! Aí, tu chama os pais dele! Os pais não vem! O mundo tem que ser diferente! (PROFESSORA J).

Nesse depoimento, a Professora J ressaltou que, talvez, acreditasse na escola dos sonhos há uns dez ou quinze anos, mas devido à forma como estava sendo conduzida a educação das crianças nas escolas públicas, o mundo teria que ser diferente para que esse sonho tornasse realidade, quer pela desestruturação e “miséria” da família, quer pela formação inadequada dos professores das escolas no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual.

Identificadas as categorias pelos quatro tipos de sujeitos entrevistados, prossegue-se à análise dos dados, com as categorias convergentes e divergentes, mediante reagrupamento das tabelas e categorização das unidades de respostas, que representaram o conjunto de ideias comuns e diferentes aos grupos pesquisados.

5.5 Categorias convergentes e divergentes dos sujeitos participantes nas entrevistas semiestruturadas

Neste item, apresentam-se as categorias temáticas convergentes e divergentes em relação às respostas dadas pelos quatro grupos de participantes, sendo que categorias temáticas convergentes compreendem aquelas cujas respostas foram iguais entre pelo menos dois desses grupos e categorias temáticas divergentes quando as respostas das questões das entrevistas semiestruturadas não apresentam qualquer semelhança.

O quadro 13 mostra como foram organizadas as categorias temáticas convergentes e divergentes, agrupando-se as tabelas referentes às questões das entrevistas semiestruturadas com cada grupo de participantes.

Quadro 13 - Organização das categorias temáticas convergentes e divergentes, de acordo com as tabelas das respostas das entrevistas com os quatro grupos de participantes

	Categorias Temáticas Convergentes e Divergentes	Composição das Tabelas dos Sujeitos Entrevistados			
		ADV	PER	PAEE	PEI
Tabela 66	Principais motivos dos pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas	01	23	38	52
Tabela 67	Dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA pelos sujeitos entrevistados	09, 15, 16 e 17	24,29 e 30	39, 43 e 44	53, 57 e 58
Tabela 68	Formas de ajuda dos professores do ensino regular em relação às dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	12	27	41	55
Tabela 69	Formas de ajuda dos professores da educação especial em relação às dificuldades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	11 e 13	26 e 28	42	56
Tabela 70	Materiais, recursos e equipamentos utilizados no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual	10	25	40	54
Tabela 71	Importância da articulação entre professores do ensino regular e da educação especial	21	31	45	59
Tabela 72	Contribuições das políticas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA	14	33	47	61
Tabela 73	Desafios a serem superados no processo de inclusão escolar	22	34	48	62
Tabela 74	Perspectivas dos sujeitos entrevistados sobre a inclusão escolar	19	36	50	64
Tabela 75	Escola dos sonhos dos sujeitos entrevistados	20	37	51	65
Tabela 76	Sugestões dos sujeitos entrevistados para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência visual	07, 08 e 18	32 e 35	46 e 49	60 e 63

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Na tabela 66, apresentam-se as percepções dos entrevistados em que referem sobre os motivos que os pais e/ou responsáveis a matriculem os filhos com deficiência visual, atendidos pelo CAP-MA, nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA.

Tabela 66 - Categorias convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre os motivos para os pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total	
DV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	A, B, D, E	A, E	-		K, L	Localização geográfica favorável da escola	04	80	02	40	-	-	02	50
-	B	G, H	J, M	Condição financeira desfavorável da família	-	-	01	20	02	50	01	25	04	22,22
-	A, D	F	-	Socialização favorável do aluno com os colegas	-	-	02	40	01	25	-	-	03	16,66
C	C	-	-	Qualidade da educação na escola	01	20	01	20	-	-	-	-	02	11,11
-	-	G, H	-	Oferta de atendimento educacional especializado na escola	-	-	-	-	02	50	-	-	02	11,11
D	-	-	-	Comportamento social indisciplinado do aluno	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	-	I	-	Exigência da lei	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	-	M	Perda do Benefício de Prestação Continuada – BPC	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Observam-se, no âmbito geral da tabela 66, quatro categorias convergentes e quatro, divergentes, apresentadas pelos participantes entrevistados. Das categorias convergentes, a maioria das respostas (44,44%) apontou a *localização geográfica favorável da escola*, como principal motivo para os pais e/ou responsáveis matricularem os filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA. Compreende-se, nessa categoria convergente, que a localização geográfica da escola é necessária às necessidades intrínsecas dos alunos com deficiência visual, pois facilita a acessibilidade em relação à mobilidade desses alunos à escola, concentrando-se num motivo necessário à independência e autonomia deles (SASSAKI, 1997). No entanto, para esta pesquisa, o *morar perto da escola* não se configurou no motivo/fator principal para a escolha do tipo de escola – pública ou privada – pelos pais e/ou responsáveis, pois o principal determinante para essa opção consistiu na condição financeira da família.

Para Bueno (2004), os motivos/fatores relacionados às necessidades intrínsecas dos sujeitos diferentes devem ser preenchidos por processos reabilitacionais, que são da alçada dos Centros especializados. Processos esses, que, no caso dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, devem ficar sob sua responsabilidade, por ser a única instituição pública especializada em deficiência visual desse Estado (GONÇALVES, 2009).

No que diz respeito à inclusão escolar do aluno com e sem deficiência visual, o que determina a escolha do tipo de escola é, principalmente, a classe social a que ele pertence (SANTIAGO, 2011). E, esta pode determinar o tipo de escola e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Esse principal fator foi apontado por 22,22% dos participantes desta pesquisa.

Outras duas categorias convergentes apresentadas foram: *socialização favorável do aluno com os colegas*, citada por 16,66% dos entrevistados; e, *qualidade da educação na escola*, mencionada por 11,11% dos entrevistados.

Portanto, é importante refletir sobre a categoria *socialização*, que pode estar sendo concebida, distorcidamente, nos moldes da integração escolar (BUENO, 2004), na medida em que alunos com deficiência vão sendo inseridos no ensino regular sem as devidas adaptações nas estruturas física e curricular da escola, sob o discurso ideológico da “socialização” entre alunos com e sem deficiência (BEYER, 2010). Esse discurso apresentava como benefício ao processo de inclusão, a socialização para alunos com deficiência, na medida em que estes poderiam interagir com alunos sem deficiência nas escolas públicas do ensino regular, mas a falta de condições de acessibilidade na escola e ao conhecimento demonstravam um

distanciamento na prática desse discurso da educação inclusiva. Isto pode estar relacionado em virtude da educação brasileira está imersa numa sociedade de classes sociais altamente desiguais, haja vista que é uma sociedade capitalista, os alunos desfavorecidos sócio-economicamente e com deficiência visual são duplamente penalizados, na medida em que a estes são destinadas escolas públicas de péssima ou nenhuma qualidade (BUENO, 2004; CAIADO, 2003; SANTIAGO, 2011).

O fato de se estar discutindo a categoria *socialização*, não significa desmerecê-la enquanto via de aprendizagem. Ao contrário, internalizar conhecimentos é refletir sobre o homem enquanto ser social e histórico, a partir das relações entre os homens e da ação dos homens sobre a natureza. A aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais entre eles (VYGOTSKI, 1997).

O que se refuta é como essa “socialização” pode estar sendo percebida pelos entrevistados, que mencionaram a referida categoria, onde podem estar relacionando socialização ao assistencialismo, muito criticado por autores que defendem a educação enquanto direito de todos os alunos (deficientes ou não) nas escolas públicas (BUENO, 2004; BEYER, 2010; CAIADO, 2003; MANTOAN, 1997; SANTIAGO, 2011) e na fala de 16,66% dos entrevistados a socialização apareceu como motivo para os pais e/ou responsáveis matriculem seus filhos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular de São Luís-MA, o que parece indicar que eles reconhecem a importância da convivência social para a construção do conhecimento pelos alunos com deficiência visual, conforme apontou, Vygotsky (1997), e a importância da escola e do professor nesse processo.

Caiado (2003) alerta para a necessidade de se perceber a educação de pessoas com deficiência no âmbito do direito, conquistado, historicamente, por lutas sociais e, não como algo dado, ofertado pelo Estado. Esse direito deve ser garantido requerendo o que está posto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mediante reestruturação do sistema educacional frente à implantação da proposta de educação inclusiva nas instituições públicas de ensino comum.

Assim, como no estudo de Santos (2007), os participantes desta pesquisa foram beneficiados pela socialização, na medida em que foram inseridos na escola do ensino regular. Contudo, percebeu-se que a mera socialização não se constituiu, de fato, na inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São

Luís-MA, pois o processo de inclusão não ocorre, somente, com a socialização entre alunos, mas com um conjunto de ações e práticas na estrutura física, organizacional e curricular nessas escolas, de forma a atender à diversidade de todos os educandos, mediante a complementação do atendimento educacional especializado nas escolas ou nos Centros para esses alunos.

Das categorias divergentes, a maioria (11,11%) das respostas dos sujeitos entrevistados incidiu sobre a *oferta de atendimento educacional especializado na escola*, como sendo o principal motivo/fator para os pais e/ou responsáveis matriculem os filhos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA. Ressalta-se que o atendimento educacional especializado apresentado nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a finalidade de realizar a disponibilização de serviços e recursos próprios desse atendimento, de forma a orientar o aluno com deficiência e seus professores das escolas quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular parece que não ocorria nos moldes determinados nessa política.

Atendimento esse, que, no caso dos alunos com deficiência visual, era realizado por professores do ensino itinerante nas escolas públicas estaduais e municipais e, no CAP-MA, por professores do AEE, com conhecimentos específicos nos ensinamentos do Sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A oferta desses serviços e recursos, mediante o atendimento educacional especializado, de acordo com os postulados da Política, favorece o processo de inclusão de alunos com deficiência. Por isso, os dois professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA fizeram referência a essa categoria, o que não significa afirmar que o atendimento educacional especializado nas escolas públicas das redes estadual e municipal de São Luís-MA seja oferecido nos moldes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Quanto às outras categorias divergentes, *comportamento social indisciplinado do aluno* (5,55%), *exigência da lei* (5,55%) e *perda do BPC* (5,55%) foram citadas por um aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA (D), um professor do atendimento educacional especializado do CAP-MA (I) e uma professora do ensino itinerante (M), respectivamente.

O comportamento social indisciplinado do aluno pode estar relacionado à metodologia do professor do ensino regular, considerando que a falta de conhecimento específico dos professores do ensino regular, para trabalharem com alunos com deficiência no ensino regular nas classes comuns, é uma realidade nas escolas públicas de São Luís-MA, fato esse, mencionado na discussão das categorias já apresentadas por cada grupo de sujeitos. Em relação à categoria divergente *exigência da lei*, concorda-se com Pletsch (2011), ao afirmar que já existe um considerável arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão, independentemente do pensamento favorável ou não a esse respeito. Mas, existe, também, uma distância significativa entre os postulados oficiais e a realidade escolar, devido à redução dos investimentos públicos, principalmente, na Educação Básica.

O Benefício de Prestação Continuada foi mencionado pela professora itinerante M, ao destacar que os pais matriculavam os filhos na escola para não perder o Benefício. Na discussão anterior desses dados, pode-se concluir que o verdadeiro motivo dos pais matricularem os filhos com deficiência visual na escola não estava relacionado à perda do Benefício, mas a condição financeira desfavorável da família dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, que não possuía meios para prover a própria manutenção do aluno e nem da família (BRASIL, 2007f).

Na tabela 67, apresentam-se as percepções dos entrevistados em relação às dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas das redes estadual e municipal de São Luís-MA.

Tabela 67 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas em relação às dificuldades dos participantes entrevistados no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total		
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
A	C, E	F, G	L, M		Falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ou não adaptados	01	20	02	40	02	50	02	50	07	38,88
C, E	B, D, E	G, I	-	CONVERGENTES	Número elevado de alunos na classe comum	02	40	03	60	02	40	-	-	07	38,88
C, D	A, C	-	K, L		Deficiência visual do aluno e/ou outras associadas	02	40	02	40	-	-	02	50	06	33,33
-	A	G, I	J, K		Falta de formação de professores	-	-	01	20	02	50	02	50	05	27,77
C, D	-	H	M		Aluno em processo de alfabetização	02	40	-	-	01	25	01	25	04	22,22
-	B	H	J, L		Falta de incentivo da família	-	-	01	20	01	25	02	40	04	22,22
B	A	I	M		Alunos com deficiência visual não apresentam dificuldades	01	20	01	20	01	25	01	25	04	22,22
-	D, E	-	J		Presença de preconceito na escola e/ou na sociedade	-	-	02	40	-	-	01	25	03	16,66
-	B	-	K		Presença de sentimento de inferioridade do aluno com deficiência visual na escola	-	-	01	20	-	-	01	25	02	11,11
-	-	H	J		Falta de efetivação da política de inclusão na escola	-	-	-	-	01	25	01	25	02	11,11
A, D, E	-	-	-		Não soube responder sobre as dificuldades dos professores do atendimento educacional especializado	03	60	-	-	-	-	-	-	03	16,66
B, C	-	-	-	Professores do atendimento educacional especializado não apresentam dificuldades	02	40	-	-	-	-	-	-	02	11,11	
A, D	-	-	-	DIVERGENTES	Não soube responder sobre as dificuldades dos professores do ensino regular	02	40	-	-	-	-	-	-	02	11,11
-	-	F, G	-		Inadequação da estrutura físico-organizacional e curricular na escola	-	-	-	-	02	50	-	-	02	11,11
A	-	-	-		Falta de acessibilidade na escola	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
A	-	-	-		Comportamento indisciplinar dos colegas	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
E	-	-	-		Alunos com deficiência visual apresentam dificuldades (Não soube dizer quais)	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
E	-	-	-		Não soube responder	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
B	-	-	-		Professores do ensino regular não encontram dificuldades	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	B	-	-		Resistência do aluno com deficiência visual ao estudo	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	D	-	-		Metodologia de ensino inadequada do professor do ensino regular	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	E	-	-		Insuficiência do atendimento itinerante na escola	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	F	-	Falta de estímulo na escola	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55	
-	-	G	-	Inadequação do AEE na escola	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55	

Tabela 67 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas em relação às dificuldades dos participantes entrevistados no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA (cont.)

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total	
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	G	-	Exigência da lei	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	H	-	Desarticulação das redes estadual e municipal de ensino em São Luís-MA	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	I	-	Falta de condições adequadas de trabalho	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	-	J	Dificuldade de Orientação e Mobilidade	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	J	Falta de comunicação na comunidade escolar entre os profissionais da educação	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	J	Ausência de relacionamento social do aluno com deficiência visual na escola	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	K	Necessidade de conscientização na escola e na sociedade	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	L	Falta de valorização do profissional da educação	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Os dados da tabela 67 mostram 10 categorias convergentes e 22, divergentes, em relação às dificuldades dos sujeitos entrevistados no processo de inclusão escolar. Das categorias convergentes, duas delas, falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ou não adaptados e número elevado de alunos nas classes comuns, apresentaram maior índice, mesma porcentagem (38,88%), além de serem indicadas por todos os quatro grupos de participantes.

A carência de materiais didáticos em braille nas escolas do ensino regular, também, foi revelada na pesquisa de Santos (2007), acrescentando-se a falta de recursos identificada no estudo realizado por Costa (2007), que, além dessas dificuldades, apontaram a falta de capacitação de professores e preparo adequado frente à proposta da educação inclusiva. Realidade essa, condizente com este estudo e com a pesquisa de Sant'Ana (2005), que, ao investigar as concepções de 10 professores e seis diretores de escolas do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista sobre a inclusão escolar, detectou a falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares, mas sugeriu, dentre outros, a utilização de recursos pedagógicos adequados na escola de ensino regular.

Quanto à segunda categoria *número elevado de alunos nas classes comuns*, foi indicada por 38,88% dos entrevistados. Buscando informações sobre essa categoria, a LDB nº. 9.394/96 estabelece, no artigo 25, que caberá às “autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento” (BRASIL, 1996a, não paginado). Nesse viés, reflete-se sobre o significado de “relação adequada”, haja vista o quantitativo elevado de alunos nas classes comuns, impossibilitando ao professor e aos alunos uma relação mais próxima, que viabilize o ato pedagógico (a aprendizagem socialmente relevante) e a prática da educação inclusiva. Portanto, não há um número determinado de alunos, o que contribui para a colocação excessiva deles em sala de aula.

Gramsci (1978), ao defender a ideia da *escola unitária*, disse que a atividade escolar precisa ser transformada. Para isso, necessário faz-se uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. Destacou, ainda, que o corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor. Nesse caso, as dificuldades no processo de inclusão não estão relacionadas somente ao número de alunos, mas, dentre outros problemas, ao quantitativo de educadores. Este

quantitativo deveria ser aumentado, principalmente, quando dentre esses alunos nas classes comuns, tem-se educandos com deficiência.

Observa-se que as escolas públicas têm muito que rever nessa área. Os sistemas de ensino têm sido pouco diligentes no controle das relações entre aluno, professor, carga horária e meios materiais para prover o processo de inclusão. As próprias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm se mostrado pouco vigilantes em seu acompanhamento. Comportamentos esses, que se traduzem, ainda, numa preocupação pouco densa com a questão da qualidade. Na medida em que se passa a conceber a escola, enquanto currículo; a aprendizagem, enquanto conteúdo transformado; a sala de aula, enquanto ambiente; o aluno, enquanto sujeito da aprendizagem; e, o professor, enquanto mediador desse processo ensino-aprendizagem, ter-se-á premissas que poderão ajudar a compreender o disposto no artigo 25 da LDB nº. 9.394/96, que diz que as autoridades responsáveis deverão atentar para a relação adequada do número de alunos, professores, carga horária e meios materiais de estabelecimento dessa relação.

Outra categoria destacada foi *deficiência visual do aluno e/ou outras associadas*, verbalizada por três grupos, 33,33% dos entrevistados. Pode-se perceber que, apenas, o grupo dos professores do atendimento educacional especializado não mencionou essa categoria, o que pode ser um indício de que reconhecia que a deficiência visual, de fato, não se constituía num impedimento para a inclusão escolar desses alunos (BUENO, 2008), mas numa limitação, que pode ser amenizada a partir de uma estrutura acessível na escola e ao conhecimento (MANTOAN, 1997).

As respostas da maioria dos entrevistados apontando a presença da deficiência visual como dificuldade para a inclusão de alunos com essa deficiência no ensino regular em São Luís-MA coincide com os dados de Freitas (2004) por considerar que, no próprio interior da escola, ocorre legitimação da exclusão do aluno com deficiência, a partir da ideologia do esforço pessoal, responsabilizando o aluno pelo seu fracasso ou sucesso escolar, ou seja, o aluno é culpado pela sua deficiência e dificuldades no processo de inclusão escolar. Essa ideologia mascara a péssima qualidade de aprendizagem oferecida na Educação Básica, na medida em que esse discurso naturaliza a desigualdade social, de maneira que conforma as classes desfavorecidas sócio-economicamente a estarem tendo a oportunidade, o “direito” à educação de “qualidade”. Qualidade essa, sustentada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Diante desse aporte, percebe-se quanto esse discurso ideológico é assimilado e internalizado por alunos com deficiência visual, por professoras do ensino regular e, inclusive,

pelo grupo de professoras do ensino itinerante (K e L), que, supunha-se ter um conhecimento mais específico e esclarecedor sobre a deficiência visual e as condições de aprendizagem para esse aluno. É lastimável conceber a deficiência visual como uma incapacidade, considerando que são, principalmente, as péssimas condições externas oferecidas a esses sujeitos que podem desfavorecer a efetivação da inclusão escolar e não a sua condição de deficiência visual.

Ainscow (1997) revelou que orientações voltadas para um trabalho com educação inclusiva continuam embasadas fortemente em concepções de deficiência. Esse tipo de formação enraizado no interior das escolas e das salas de aulas impede o avanço prático da proposta da educação inclusiva. Por isso, compreende-se a categoria convergente indicada por 27,77% dos entrevistados, quando mencionaram a *falta de formação de professores* como uma dificuldade no processo de inclusão escolar. Na concepção de Lima (2010), com uma formação adequada os professores terão subsídios para solicitar os serviços de apoio mais adequados, organizarem-se em torno de comunidades educativas mais cooperativas e solidárias, de forma a atender todas as crianças sem discriminação.

Outras categorias convergentes, que dificultam o processo de inclusão escolar, referem-se ao fato dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, ainda, estarem em processo de alfabetização e não terem o incentivo necessário da família, sendo apontadas por 22,22% dos entrevistados, conforme Tabela 67. O processo de alfabetização para alunos com deficiência visual é lento, pois requer alto grau de disciplina e concentração (OKA; NASSIF, 2010). Quanto à categoria *falta de incentivo da família*, Cabreira (2010) diz que o papel da família frente à inclusão do aluno com deficiência visual encontra-se embasado na qualidade da formação que a família oferece a esse aluno, através do incentivo, de forma que possibilite mostrar suas capacidades e potencialidades que neles existem, vivenciando, explorando e compartilhando experiências com outras pessoas.

É expressiva a categoria *alunos com deficiência visual não apresentam dificuldades*, apontada por 22,22% dos participantes. Tal categoria pode desencadear alguns pressupostos: a) a não veracidade do fato, haja vista que todos os alunos enfrentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem; b) a veracidade do fato, podendo ser justificada pela negligência dos participantes na prática da proposta da educação inclusiva, onde alunos fingem que aprendem e professores fingem que ensinam; e, c) a veracidade do fato, podendo ser justificada pela ideologia do discurso de uma inclusão em uma sociedade que se sustenta pela prática de exclusão.

Não se poderia deixar de mencionar a categoria *presença de preconceito na escola e na sociedade*, mencionada por dois grupos de sujeitos (16,66%), sendo duas professoras do ensino regular (D e E) e uma professora do ensino itinerante (J). O preconceito transformou-se no ponto central do pensamento de Werneck (1997); ao chegar à conclusão de que, na idade adulta, acabar com o preconceito seria impossível, pois este não advinha apenas da falta de informação, mas, surgia basicamente, da “falta de formação”. Esta consistia num processo silencioso, lento, progressivo e cumulativo de noções inadequadas sobre a deficiência.

As categorias *presença de sentimento de inferioridade do aluno com deficiência visual na escola* e *falta de efetivação da política de inclusão na escola*, também, foram apontadas (11,11%) nas categorias convergentes. Para as professoras do ensino regular (B) e do ensino itinerante (K), a deficiência visual desperta no aluno, que apresenta essa deficiência, um sentimento negativo, resultando numa limitação, impedindo-o, inclusive, de se relacionar com os colegas sem deficiência na escola. Todas essas categorias convergentes mencionadas pelos entrevistados (professor do atendimento educacional especializado H e professor do ensino itinerante J), constituem-se na falta de efetivação da política de inclusão na escola.

Em relação às categorias divergentes, apresentadas na tabela 67, as falas dos alunos com deficiência visual conduziram a três categorias: (16,66%) *não souberam responder sobre as dificuldades dos professores do atendimento educacional especializado*; (11,11%) disseram que esses *professores do atendimento não apresentavam dificuldades*; e, (11,11%), *não souberam responder sobre as dificuldades das professoras do ensino regular*.

Em seguida, 11,11% dos professores do atendimento educacional especializado (F e G) indicaram como dificuldade enfrentada no processo de inclusão a *inadequação da estrutura físico-organizacional e curricular na escola*. Surpreende esse dado, pois, somente, os professores do AEE conseguiram observar essa inadequação na escola, considerando que não atuavam diretamente nessas instituições de ensino.

As demais categorias divergentes foram apontadas, individualmente, por 5,55% dos sujeitos, sendo que, o primeiro grupo, constituído por cinco alunos com deficiência visual atendido pelo CAP-MA, apontou: *falta de acessibilidade na escola* (aluno A), que não deixa ser uma inadequação na estrutura físico-organizacional escolar; *comportamento indisciplinar dos colegas* (aluno A), isto pode ser atribuído ao fato da escola não ter realizado um trabalho de sensibilização com os alunos sem deficiência e com toda comunidade escolar; *alunos com deficiência visual apresentam dificuldades*, mas não soube dizer quais (aluno E); *não soube*

responder (ALUNO E); *professores do ensino regular não encontram dificuldades* (ALUNO B). Na visão desse aluno, os professores do ensino regular não apresentavam dificuldades, porque, além de possuírem um conhecimento curricular amplo, não falavam sobre suas dificuldades para os alunos, pressupondo-se, portanto, que não havia uma relação mais próxima entre professores e alunos com e sem deficiência, principalmente, pelas condições precárias em que estavam submetidos (número elevado de alunos nas classes comuns e falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados ou não).

O segundo grupo, constituído por cinco professoras do ensino regular, expressou três categorias divergentes, que se complementam: a Professora B (5,55%) disse que a dificuldade dela no processo de inclusão devia-se à *resistência do aluno com deficiência visual ao estudo*, não podendo desenvolver um trabalho significativo com esse aluno; mas, para a Professora D (5,55%), a dificuldade estava relacionada à *metodologia de ensino inadequada do professor do ensino regular*, que, por falta de formação não conseguia resultados mais significativos com o aluno com deficiência visual; e, para a Professora E (5,55%), essa falta de formação devia-se à *insuficiência do atendimento itinerante na escola*, causado pela pouca frequência da professora do ensino itinerante, na escola do ensino regular.

O grupo de professores do atendimento educacional especializado apontou cinco categorias divergentes sobre as dificuldades no processo de inclusão escolar: a Professora E (5,55%) falou sobre a *falta de estímulo na escola*; o Professor G (5,55%) indicou duas categorias, relacionadas à *inadequação do atendimento educacional especializado na escola* e a *exigência da lei*, pois determina o dever da escola em matricular alunos com deficiência nas classes comuns; o Professor I (5,55%) destacou a *falta de condições adequadas de trabalho*. Sobre a exigência da lei, para Pletsch (2011), os postulados oficiais estão distantes do que de fato acontece nas escolas, isto se deve, principalmente, ao mínimo investimento público na educação.

Para Oliveira (2004), os professores sentem-se obrigados a responder a essas novas exigências pedagógicas e administrativas, mas demonstram insegurança por não terem amparo objetivo (condições de trabalho para viabilizar essas mudanças) e nem subjetivo (formação e embasamento teórico que permita entender essas mudanças). Ressalta, então, que propor alterações no trabalho pedagógico sem alterar a organização do sistema escolar, sem adequações necessárias, faz gerar processos de precarização do trabalho docente, repercutindo, no aumento de contratos temporários, no arrocho salarial, na inadequação de planos de carreira e salários, na perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, na

instabilidade e precariedade do emprego no magistério público e nas inúmeras exigências que, mesmo com tudo isso, ainda são postas ao trabalho do professor.

O grupo de professoras do ensino itinerante, também, apontou cinco categorias divergentes sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar. Para a professora J, existiam: a *dificuldade de Orientação e Mobilidade*, pois a escola não estava organizada, adequadamente, em sua estrutura física e curricular, no que se refere à acessibilidade no atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência visual; a *falta de comunicação na comunidade escolar entre os profissionais da educação*, ou seja, não havia um diálogo que contribuísse para minimizar as dificuldades desses alunos; e, a *ausência de relacionamento social do aluno com deficiência visual na escola*.

Observa-se a insistência da escola em atribuir a culpa ao aluno com deficiência visual pelo seu fracasso escolar. O “desenvolvimento das potencialidades”, indicada nos fundamentos da legislação brasileira, foi baseado na expectativa da existência de “potencialidades inatas”, configurando-se, portanto, numa concepção idealista do desenvolvimento humano. Concepção essa, que pode representar um risco considerável se o fracasso escolar for atribuído aos alunos com deficiência visual e não pela inadaptação do processo pedagógico (KASSAR, 2002). O sucesso na trajetória escolar e os benefícios que a escola oferece se ampliam na medida em que a relação pedagógica possa proporcionar a construção do saber (LACERDA, 2006).

Para a Professora K (5,55%) do atendimento educacional especializado, a dificuldade no processo de inclusão escolar devia-se à *necessidade de conscientização na escola e na sociedade*. Mas, na concepção da Professora L (5,55%), essa dificuldade era atribuída, principalmente, pela *falta de valorização do profissional da educação*. Segundo Lima (2010), para que a proposta da educação inclusiva se realize com ética, é necessário considerar o lado subjetivo, ou seja, a valorização dos sujeitos e a sua tomada de consciência, além de seu papel social objetivo e participativo. Para tanto, ainda segundo o autor, a educação inclusiva deve ultrapassar limites, ser ousada, subversiva e reavivar a aptidão e a vocação de educar. Todos esses aspectos não foram constatados nesta pesquisa, visto que a falta de valorização do profissional da educação foi mencionada como uma das dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA.

Analisados os dados das categorias divergentes, da tabela 67, prossegue-se com as categorias organizadas na tabela 68, que trata das formas de ajuda dos professores do ensino regular para minimização das dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no processo de inclusão escolar.

Tabela 68 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as formas de ajuda das professoras do ensino regular diante das dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas das redes estadual e municipal de São Luís-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total		
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
A, C	-	F, I	-	CONVERGENTE	Número elevado de alunos na classe comum (não ajudam ou às vezes ajudam)	02	40	-	-	02	50	-	-	04	22,22
-	-	G, H	J			Falta de formação de professores	-	-	-	-	02	50	01	25	03
-	-	-	K, L, M	DIVERGENTES	Presença de compromisso da professora com a aprendizagem dos alunos	-	-	-	-	-	-	03	75	03	16,66
-	B, D	-	-		Elaboração de atividades diferenciadas	-	-	02	40	-	-	-	-	02	11,11
B	-	-	-		Ajudam através da oralização das aulas	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
D	-	-	-		Ajudam na resolução de atividades escolares	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
E	-	-	-		Ajudam no processo de alfabetização do aluno	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	A	-	-		Ajudam buscando conhecer sobre a deficiência visual	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	C	-	-		Ajudam observando as dificuldades do aluno	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	D	-	-		Ajudam com a metodologia e didática de ensino adequada	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	D	-	-		Ajudam dialogando com o aluno	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	G	-	Falta de estrutura físico-organizacional e curricular na escola	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55	

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

No âmbito da tabela 68, observam-se, somente, duas categorias convergentes e dez, divergentes, indicadas, pelos entrevistados, sobre as formas de ajuda dos professores do ensino regular, em relação às dificuldades dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, no processo de inclusão escolar. As duas categorias convergentes não se referiram, exatamente, a formas de ajuda, mas focalizaram-se em justificativas sobre o porquê da não ocorrência das formas de ajuda do professor do ensino regular no processo de inclusão.

A primeira foi indicada por 22,22% dos grupos entrevistados, onde destacaram que, às vezes, os professores do ensino regular ajudavam ou não, devido ao *número elevado de alunos nas classes comuns*. A segunda categoria, apontada por 16,66% dos grupos entrevistados, versou sobre a *falta de formação de professores*. Silva e Oliveira (2012) compartilham do pensamento de que o despreparo do professor tem sido justificativa frequente nos discursos dados pelos próprios professores como forma de resistência à inclusão escolar, o que foi confirmado nesta pesquisa.

Pode-se perceber que não existe uma unanimidade em relação às formas de ajuda das professoras do ensino regular no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, o que pode ser um indício da desarticulação entre a teoria e a prática na efetividade da proposta da educação inclusiva nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA.

Quanto às categorias divergentes, destaca-se a de maior porcentagem (16,66%) do grupo de três professoras do ensino itinerante – K, L e M, que relataram a *presença do compromisso das professoras do ensino regular com a aprendizagem dos alunos*. Por isso, a necessidade de formação de professores, que devem embasar-se na construção da identidade dos professores, capazes de provocar reflexões e críticas, a fim de ultrapassar as ideias e modelos preconcebidos, os processos de reificação, as subjetividades administradas e outras mazelas do pensamento moderno (LIMA, 2010).

As professoras (B e D) do ensino regular disseram que ajudam os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, *elaborando atividades diferenciadas* para eles. Os alunos falaram que essas formas de ajuda aconteciam, mediante a oralização das aulas (ALUNO B), resolução de atividades escolares (ALUNO D) e no processo de alfabetização (ALUNO E). Para 5,55% das professoras do ensino regular, essas formas de ajuda consistiam na busca do conhecimento sobre a deficiência do aluno (PROFESSORA A), observando as dificuldades do aluno para poder ajudá-lo (PROFESSORA C), utilizando metodologia e didática de ensino adequada, bem como, dialogando com esse aluno (PROFESSORA D).

Essas categorias, embora sejam divergentes, confirmam o compromisso de algumas professoras do ensino regular com a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, como apontaram as professoras do ensino itinerante (K, L e M). Entretanto, necessário faz-se refletir sobre essa forma de “metodologia e didática adequada” à deficiência visual do aluno, apontada pela Professora (D) do ensino regular, considerando que a categoria *falta de formação de professores* foi mencionada por 27,77% dos entrevistados (tabela 67), enquanto dificuldade no processo de inclusão escolar.

A última categoria divergente foi indicada por 5,55% (PROFESSOR G) do atendimento educacional especializado, onde apontou que a forma de ajuda dos professores do ensino regular acontecia, precariamente, devido à *falta de estrutura físico-organizacional e curricular na escola*. Na concepção de Mantoan (2002), é preciso que se mude a estrutura e a organização das escolas para que aconteça a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ramos (2006) ressaltou que para o aluno exercer seu direito à educação, em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas e estrutura, a fim de atender às diferenças. Aprimoramento esse, que não deve ser uma exigência imposta pela inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas, sim, encarado como um compromisso inadiável das escolas rumo à inclusão social, necessitando, pois, de ajuda das instituições especializadas, cujo papel fundamental consiste em apoiar a comunidade escolar ao ofertar serviços clínicos e/ou de atendimento educacional especializado.

Em relação ao atendimento dos profissionais especializados, é necessário identificar como ocorrem as formas de ajuda no processo de inclusão escolar, conforme mostra a tabela 69:

Tabela 69 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as formas de ajuda diante das dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA pelos professores da educação especial das redes estadual e municipal de São Luís-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total	
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A, B, C	A, C	-	K, M	CONVERGENTES PEI ajudam na compreensão, ampliação e transcrição das atividades escolares e orientam as professoras do ensino regular PAEE ajudam no processo de alfabetização (letras ampliadas e braille) PAEE ajudam na adequação e produção de atividades escolares dos alunos PEI ajudam no acompanhamento das atividades escolares PAEE ajudam no acompanhamento dos conteúdos escolares (reforço escolar)	03	60	02	40	-	-	02	50	07	38,88
A, D, E	-	F, H, I	-		03	60	-	-	03	75	-	-	06	33,33
-	C, E	F, G, H, I	-		-	-	02	40	04	100	-	-	06	33,33
-	B, C, D, E	-	J		-	-	04	80	-	-	01	25	05	27,77
B, C	D, E	-	-		02	40	02	40	-	-	-	-	04	22,22
D, E	-	-	-	DIVERGENTES PEI não ajudam por falta de condições de trabalho na escola PAEE não ajudam PEI ajuda comunicando-se com o aluno e a comunidade escolar	02	40	-	-	-	-	-	-	02	11,11
-	A, B	-	-		-	-	02	40	-	-	-	-	02	11,11
-	-	-	J, L		-	-	-	-	-	-	02	50	02	11,11

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Em relação à tabela 69, cinco categorias convergentes e três divergentes foram organizadas. Das categorias convergentes, a maioria (38,88%) dos participantes entrevistados disse que os professores do ensino itinerante ajudavam os alunos com deficiência visual na compreensão, ampliação e transcrição das atividades e orientando as professoras do ensino regular na produção das atividades.

A segunda categoria foi mencionada por 33,33% dos entrevistados, cujas respostas corresponderam à ajuda dos professores do atendimento no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual, onde utilizavam letras ampliadas para o aluno com baixa visão e o sistema braille para aqueles com cegueira. Foi, também, mencionada a ajuda em relação à adequação e produção de atividades escolares, por 33,33% dos participantes entrevistados.

A categoria *professores do ensino itinerante ajudam no acompanhamento das atividades escolares*, referiu-se às respostas de 27,77% das professoras do ensino regular (B, C, D e E) e da Professora (J) do ensino itinerante. Quanto à categoria *professores do atendimento educacional especializado*, as respostas mostraram que *ajudam no acompanhamento dos conteúdos escolares (reforço escolar)*, citada por 22,22% dos participantes entrevistados.

As formas de ajuda dos professores da educação especial estão preconizadas nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual expressa que a educação especial, além de ser uma modalidade de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando serviços e recursos próprios desse atendimento, orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas classes comuns do ensino regular. Atendimento esse, que, no caso dos alunos com deficiência visual, complementa a sua formação com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Acrescenta-se que tal Política determina que, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, como do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Observa-se que dependendo da qualificação dos professores, a ajuda prestada por eles no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual será mais propícia ou

não, visto que a formação inicial e continuada dos professores é importante para que desempenhem suas atribuições. Diante dessas atribuições, observa-se que os professores da educação especial têm ajudado os alunos com deficiência visual. Entretanto, essa forma de ajuda não pode condicionar-se a reforço escolar. Este não condiz com as funções dos professores especializados em educação especial, mas constitui-se numa lacuna deixada pelos professores e pela escola pública do ensino regular. Nesse sentido, é preciso rever a prática pedagógica desempenhada no processo ensino-aprendizagem, bem como, em âmbito amplo, qual a função da escola na educação dos alunos. Esta tomada de consciência não é facilmente revelada. O professor, enquanto mediador desse processo, precisa fazer esforço, no sentido de refletir sobre sua prática, para poder transformá-la. Desta maneira, poderá, de fato, acontecer a inclusão dos alunos com e sem deficiência na escola do ensino regular.

No que se refere às categorias divergentes, registra-se que nenhuma foi mencionada pelos professores do atendimento educacional especializado. Do grupo dos alunos com deficiência visual, 11,11% (D e E) mencionaram que os professores do ensino itinerante não ajudam na minimização das dificuldades, porque as condições de trabalho na escola não eram favoráveis. Na visão de 11,11% (Professoras A e B), os professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA não ajudavam no processo de inclusão.

Em relação aos professores do ensino itinerante (J e L), 11,11% destes ajudavam, através da comunicação com o aluno e a comunidade escolar. Informação essa, não mencionada por categoria alguma, tendo em vista que nas categorias convergentes foi mencionado um acompanhamento, que na fala da Professora (B) do ensino regular era, apenas, um “acompanhamento”, ou seja, não existia, de fato, um atendimento como o que determina a PNEE-EI (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008). No entanto, é preciso, atentar para a não generalização desses atendimentos, pois existem profissionais da educação especial que desenvolvem um trabalho comprometido com a educação.

Após as formas de ajuda dos professores da educação especial, apresentam-se as categorias temáticas convergentes e divergentes em relação aos materiais, recursos e equipamentos utilizados pelos professores do ensino regular, do atendimento educacional especializado e ensino itinerante, no processo de inclusão escolar (tabela 70).

Tabela 70 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS					CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total	
ADV	PER	PAEE	PEI			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
E	D	F, G, H, I	J, K, L			CONVERGENTES	Materiais didático-pedagógicos adaptados	01	20	01	20	04	100	03	75
A, B, C, D	C	-	-	Materiais didático-pedagógicos não adaptados (quadro branco, pincéis e livros)	04		80	01	20	-	-	-	-	05	27,77
A	-	G	-	Recursos ópticos (lupa)	01		20	-	-	01	20	-	-	02	11,11
-	A, B, E	-	-	DIVERGENTES	Falta de materiais, recursos e equipamentos na escola	-	-	03	60	-	-	-	-	03	16,66
-	-	-	J, K, L		Atividades escolares ampliadas	-	-	-	-	-	-	03	75	03	16,66
-	A	-	-		Atividades xerocopiadas (recursos financeiros do professor)	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	I	-		Máquina e impressora braille	-	-	-	-	01	20	-	-	01	5,55

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Na tabela 70, observam-se três categorias convergentes e quatro divergentes. Das categorias convergentes, depreende-se que 50,00% responderam que utilizavam *materiais didático-pedagógicos adaptados*, no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual; 27,77% disseram que utilizavam *materiais didático-pedagógicos não adaptados*, como *quadro branco, pincéis e livros*; e, 11,11% mencionaram o uso de *recursos ópticos*, como, por exemplo, *a lupa*.

De acordo com Bruno e Mota (2001), os recursos didáticos devem ser utilizados, de maneira que possam ser percebidos por todos os órgãos do sentido, para promoverem a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano dos educandos com deficiência visual. Oka e Nassif (2010) apontaram como recursos didáticos específicos e/ou adaptados para a deficiência visual: a máquina Braille, reglete e punção, guia de assinatura, também, conhecida como pauta, soroban adaptado, bengala longa, livros em braille e com ilustrações em relevo, dentre outros. Importa ressaltar sobre o papel dos professores do ensino itinerante ou da sala de recursos, pois, presume-se que detenham conhecimento específico sobre deficiência visual, devendo, portanto, trabalharem de forma conjunta e articulada com os professores do ensino regular para orientá-los sobre essas especificidades (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2002).

Das categorias divergentes, a maioria (16,66%) das professoras (A, B e E) do ensino regular disse que não utilizava materiais, recursos e equipamentos por falta desses recursos nas escolas públicas estadual e municipal de São Luís-MA. Sabe-se que existe, de fato, essa falta de recursos didáticos. Entretanto, isso não deveria ser um impedimento para que essas professoras confeccionassem esses recursos, utilizando materiais reciclados (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2002). Observa-se, diante dos fatos, que as professoras do ensino regular podem estar utilizando-se de argumentos, para eximirem-se da responsabilidade educacional com os alunos com e sem deficiência.

Outras categorias divergentes, também, foram apontadas: (16,66%), *atividades escolares ampliadas*; (5,55%), *atividades xerocopiadas*, utilizando recursos financeiros próprios; e, (5,55%), *máquina e impressora Braille*.

Terminada a análise e discussão dessa tabela, parte-se para a importância da articulação entre as professoras do ensino regular e da educação especial (tabela 71).

Tabela 71 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre a importância da articulação entre professores das escolas públicas do ensino regular e da educação especial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total		
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
A, C, D	A, B, C, D, E	F, G, H, I	-	CONVERGENTES	Acompanhamento pedagógico efetivo	03	60	05	100	04	100	-	-	12	66,66
-	A, D	F	L		Necessidade de formação de professores	-	-	02	40	01	25	01	25	04	22,22
-	B	-	J, M		Planejamento para adequação dos conteúdos e atividades escolares	-	-	01	20	-	-	02	50	03	16,66
-	-	-	K, M	DIVERGENTES	Diálogo entre professores	-	-	-	-	-	-	02	50	02	11,11
B	-	-	-		Não necessita de articulação	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
E	-	-	-		Não soube responder	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	E	-	-		Desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	I	-		Efetivação das políticas de inclusão entre as redes estadual e municipal de ensino	-	-	-	-	01	20	-	-	01	5,55

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Os dados da tabela 71 apresentam três categorias convergentes e cinco divergentes, em relação às percepções dos participantes sobre a importância da articulação entre as professoras do ensino regular e da educação especial, no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA. A primeira categoria convergente condiz ao *acompanhamento pedagógico efetivo*, apontada por 66,66% dos entrevistados. Esse acompanhamento, verbalizado pelos referidos participantes, referiu-se ao trabalho desenvolvido pelas professoras do ensino itinerante nas escolas, que deveriam atuar no acompanhamento de alunos com deficiência visual e de professores do ensino regular para oferecerem um atendimento educacional especializado na referida área (BRASIL, 1996a).

Interessante notar que a categoria *acompanhamento pedagógico efetivo* não foi mencionada pelas professoras do ensino itinerante, verbalizado, somente, sobre as necessidades na participação do planejamento escolar com as professoras das escolas e de formação de professores. A necessidade dessa *formação de professores* deve voltar-se para promover a articulação entre as professoras das escolas e da educação especial. Categoria essa, indicada por 22,22% (duas professoras do ensino regular – A e D; um professor do atendimento – F; e, uma professora do ensino itinerante – L) dos sujeitos.

Mantoan (2011) enfatiza a necessidade de recuperar o tempo perdido, mostrando a prática dessa inclusão, provendo uma reforma estrutural e organizacional nas escolas comuns e especiais. Reforma essa, que deve priorizar a formação de professores para atuarem nas diferentes necessidades educacionais dos alunos com e sem deficiência, inseridos no ensino regular. Além disso, tal formação adequada conduz professores do ensino regular e da educação especial a construir um *planejamento*, com a finalidade de adequar conteúdos e atividades escolares dos alunos com deficiência visual. Planejamento esse, mencionado por 16,66% (um professor do ensino regular – B e dois do ensino itinerante – J e M) dos entrevistados.

Em relação às categorias divergentes, 11,11% das professoras do ensino itinerante (K e M) disseram que a articulação é importante no processo de inclusão escolar, principalmente, quando se utiliza o *diálogo entre professores*. Para os alunos (B e E), as respostas versaram sobre as categorias *não necessita de articulação* (5,55%) e *não soube responder* (5,55%), respectivamente. Na concepção da professora (E) do ensino regular, essa articulação é importante, principalmente, para o *desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem*. No entanto, para o professor (I) do atendimento educacional especializado essa articulação poderia ser promovida, mediante a *efetivação das políticas de inclusão entre as redes estadual e municipal de ensino*. Segundo a PNEE-EI tem por objetivo

assegurar a inclusão escolar, dentre os quais, alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, dentre outros (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Conforme expõe Meletti (2008), tanto a legislação, quanto os documentos oficiais, que se referem à educação especial brasileira, trouxeram a ambiguidade entre o público e o privado, na medida em que legitimam as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação de pessoas com deficiência. O papel do Estado, nesse cenário, materializa-se por meios de auxílios técnico e financeiro e de investimentos fiscais, como a isenção e redução de impostos.

Isto provoca o afastamento do Estado em relação às questões educacionais das pessoas com deficiência, à legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la, a transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para àquele de caráter filantrópico (MELETTI, 2008), causando a dicotomia mencionada por Prieto (2010).

Prieto (2010) alerta para a dicotomia ensino comum e atendimento educacional especializado, que poderá permanecer e a recomendada complementaridade destes poderá não se concretizar, trazendo grande prejuízo para os alunos com deficiência, professores e demais envolvidos na área da educação, na medida em que o poder público possibilita a alocação de verba pública às instituições privadas, deixando de ampliar a estrutura de serviços de atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos de ensino, onde a tarefa do Estado resume-se, apenas, em garantir vagas nas classes comuns.

Sequencialmente analisa-se a tabela 72, a qual trata das percepções dos sujeitos sobre as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão escolar.

Tabela 72 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total		
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
A, B, C, E	B, C	-	-		CONVERGENTES	Falta de materiais, recursos e equipamentos (adaptados ou não) na escola	04	80	02	40	-	-	-	-	06
-	D	-	J, K, L	Oferta de atendimento educacional especializado na escola		-	-	01	20	-	-	03	75	04	22,22
-	E	-	M	Exigência da lei		-	-	01	20	-	-	01	25	02	11,11
A	-	-	-	DIVERGENTES	Participação do aluno nas atividades escolares	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
B	-	-	-		Relacionamento social do aluno com os colegas	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
D	-	-	-		Adequação da metodologia de ensino do professor	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	A	-	-		Avanço na educação de pessoa com deficiência	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	B	-	-		Necessidade de formação de professores	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	E	-	-		Falta de estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	F	-		Não soube responder	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	G	-		Inclusão educacional e social	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	H	-		Desencontro entre teoria e prática na inclusão escolar	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	I	-		Fragmentação das políticas de inclusão com a realidade escolar	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	-	J	Direito do aluno com deficiência à matrícula escolar	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55	

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Observa-se, na tabela 72, a incidência de três categorias convergentes e onze divergentes. Nas categorias convergentes, 33,33% dos participantes falaram que as políticas públicas não contribuíram no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA, revelando a *falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados ou não na escola*. Esse fato, mostra que é preciso proceder a uma avaliação rigorosa na travessia entre a intenção e a realidade da “inclusão” escolar (OMOTE, 2004).

Os resultados encontrados por Carvalho (2012) e Soto (2011) foram semelhantes às revelações identificadas nesta pesquisa, no que se refere à contribuição das políticas públicas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA.

Carvalho (2012), tentando evidenciar o impacto produzido pelas ideias da proposta de educação inclusiva, no que se refere à melhoria do acesso ao ensino no sistema comum de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, constatou a existência de desigualdades de oportunidade, a limitação de recursos destinados ao financiamento da educação, a não participação dos professores na formulação das políticas educacionais, sendo utilizados, somente, como executores dessas políticas. Para Soto (2011), o processo de formulação e implementação das políticas educacionais, além de percorrer um longo caminho, agregando diferentes elementos que interferem no seu percurso, confirmou a ocorrência da descentralização, somente da transferência de responsabilidade pela implementação da política sem, contudo, transferir a autonomia quanto às decisões.

Diferentemente, da pesquisa de Leodoro (2008), onde os resultados, de sua análise teórica, identificaram uma evolução na política de forma continuada e o afastamento em relação à perspectiva neoliberal. Chegou à conclusão de que o Programa Direito à Diversidade, em estudo proporcionou subsídios teóricos e materiais para a formação docente para a educação inclusiva e para a organização de serviços de atendimento especializados nos estados e municípios brasileiros, ou seja, a política contribuiu para o crescimento das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. No entanto, essa “contribuição” não foi analisada no campo empírico, mas, apenas, no teórico, como nesta pesquisa e no estudo de Soto (2011).

A segunda categoria convergente aponta que as contribuições das políticas públicas no processo de inclusão escolar foram evidentes na *oferta dos atendimentos educacionais especializados na escola* (22,22%). Interessante notar que, somente uma Professora (D) do ensino regular e três (PROFESSORES J, K e L) do ensino itinerante ressaltaram essa contribuição, o que não foi evidenciado pelos professores do atendimento

educacional especializado, nem pelos alunos com deficiência visual. Nesse sentido, percebe-se que existe uma contribuição das políticas públicas no processo de inclusão escolar. Entretanto, pode ser que essa contribuição não esteja acontecendo da forma esperada, ou seja, de acordo com o texto legal dessas políticas, efetivamente, com qualidade, por inúmeros motivos, dentre estes, por *exigência da lei*, categoria essa, mencionada por (11,11%) duas Professoras (E e M) do ensino regular e do ensino itinerante, respectivamente.

Conforme determina as diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo-se, portanto, em oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo, ainda, ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Nesse dispositivo, as escolas são obrigadas a ofertar atendimento educacional especializado sem, contudo, dispor de condições físico-estrutural e organizacional para o atendimento dessas necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Das categorias divergentes, o grupo (A, B e D) dos alunos com deficiência visual relatou que as políticas contribuíram para a sua *participação nas atividades escolares*, no *relacionamento social com os colegas* e na *adequação da metodologia de ensino do professor* da escola regular. Nesse sentido, a PNEE-EI, de certa forma tem assegurado a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, na medida em que orientou os sistemas de ensino para garantirem acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; bem como, oferta de atendimento educacional especializado, dentre outros.

No entanto, assim como os resultados encontrados por Santos (2007), ao pesquisar sobre o processo de escolarização do deficiente visual na escola regular, constataram-se impasses significativos (carência de materiais didáticos, dificuldades dos alunos para aprenderem os conteúdos das disciplinas, falta de capacitação de professores para atuar junto ao aluno com deficiência visual). Mesmo com essas dificuldades, destaca-se que os alunos com deficiência visual foram beneficiados com a socialização ocorrida na escola, que, ainda, constitui-se num espaço de aprendizagem, de participação, de saber, de oportunidade e, principalmente, de direito de todos à educação (SANTOS, 2007).

Outras categorias divergentes foram indicadas pelo grupo de professoras do ensino regular: 5,55% (professora A) mencionou que as políticas públicas contribuíram para o *avanço na educação da pessoa com deficiência*; 5,55% (professora B) disse que não houve contribuição alguma, haja vista a *necessidade de formação de professores*; e, complementando essa falta de contribuição, a Professora (E) falou que existia *falta de estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas* para efetivação dessas políticas públicas no processo de inclusão escolar. Para o grupo de professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA, 5,55% (PROFESSORA F) *não soube responder*; 5,55% (PROFESSOR G) disse que contribuiu com a *inclusão educacional e social* do aluno com deficiência visual; 5,55% (PROFESSOR H) relatou sobre o *desencontro entre teoria e prática na inclusão escolar*; e, 5,55% (PROFESSORA I) destacou a *fragmentação das políticas de inclusão com a realidade da escola*. Entretanto, para a Professora J, as políticas públicas contribuíram, pelo menos, em relação ao *direito do aluno com deficiência à matrícula escolar*.

Pelos dados mencionados pelos participantes, nas categorias divergentes, observa-se que existe, de fato, um distanciamento dos dispositivos teóricos nas políticas públicas, diante da realidade complexa, na concretização da proposta da educação inclusiva, nas escolas públicas de São Luís-MA, mas, considera-se que houve, minimamente, contribuição, considerando a história de exclusão educacional das pessoas com deficiência visual. De acordo com Emílio (2004), os textos legais, contidos nas políticas educacionais inclusivas, silenciam-se quanto à prática da proposta inclusiva na escola e, muitas vezes, não admite a existência de um distanciamento entre a teoria e a prática dessa proposta. Segundo essa autora, parece ser fundamental pensar e viabilizar uma inclusão “de fato”, pois esta não se encontra pronta ou se encerra em si mesma, mas faz parte de um processo vivo e em transformação.

A tabela 73, organizada com base nas respostas dos entrevistados, trata dos desafios a serem superados no processo de inclusão escolar.

Tabela 73 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre os desafios a serem superados no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA, de acordo com as políticas inclusivas

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total		
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	-	F, G, H	J, L	CONVERGENTES	Efetividade da inclusão escolar	-	-	-	-	03	75	02	50	05	27,77
-	-	G, I	K, M		Conscientização de todos	-	-	-	-	02	50	02	50	04	22,22
-	-	G	K, M		Formação de professores adequada	-	-	-	-	01	25	02	50	03	16,66
A, E	C	-	-		Não soube responder	02	40	01	20	-	-	-	-	03	16,66
C	-	F	-		Aprendizagem do aluno com deficiência visual	01	20	-	-	01	25	-	-	02	11,11
-	-	G	M		Articulação entre as redes estadual e municipal de ensino e o CAP-MA	-	-	-	-	01	25	01	25	02	11,11
-	A, B	-	-	DIVERGENTES	Compromisso de todos com a educação	-	-	02	40	-	-	-	-	02	11,11
B	-	-	-		Não há desafios	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
C	-	-	-		Aprovação do aluno com deficiência visual na escola	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
D	-	-	-		Melhoria do comportamento social dos colegas na escola	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	D	-	-		Participação e concentração do aluno na sala de aula	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	G	-		Acessibilidade na estrutura físico-organizacional e curricular na escola	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	-	M		Regularidade do atendimento itinerante na escola municipal de ensino regular de São Luís-MA	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	M		Disponibilização de materiais, recursos e equipamentos adaptados nas escolas públicas	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	M	Motivação do aluno cego para alfabetização em braille	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55	

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

A tabela 73 apresenta seis categorias convergentes e nove divergentes sobre os desafios a serem superados no processo de inclusão escolar. Das categorias convergentes, 27,77% dos entrevistados disseram que esse desafio consistia na *efetivação da inclusão escolar*; 22,22% mencionaram a *conscientização de todos*. Para 16,66%, o desafio estava relacionado à *formação de professores*; 26,66% não souberam responder; outros (11,11%) destacaram a *aprendizagem do aluno com deficiência visual* e a *articulação entre as redes estadual e municipal de ensino e o CAP-MA*, respectivamente.

De acordo com esses sujeitos, existem muitos desafios a serem superados, na medida em que as dificuldades passam a ser desafios. Mantoan (2008) diz que o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Reafirma que para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se deve conceber que todos os alunos sejam iguais em tudo, mas tem-se que considerar as desigualdades naturais e sociais dos alunos, e, só estas últimas podem/devem ser eliminadas.

Quanto às categorias divergentes, 11,11% das professoras (B e D) do ensino regular citaram que o desafio consistia no *compromisso de todos com a educação*; 5,55% disseram que *não há desafios*, que os desafios consistiam na *aprovação do aluno na escola* e na *melhoria do comportamento social dos colegas na escola*, respectivamente; 5,55% apontaram a *participação e concentração do aluno na sala de aula*; 5,55% falaram sobre a necessidade de *acessibilidade na estrutura físico-organizacional e curricular na escola*; e, 5,55% mencionaram três categorias, *regularidade do atendimento itinerante na escola municipal de ensino regular de São Luís-MA*, *disponibilização de materiais, recursos e equipamentos adaptados nas escolas públicas* e *motivação do aluno cego para alfabetização em Braille*. Observa-se que os desafios dos participantes organizados nas categorias divergentes assimilam-se às dificuldades encontradas no processo de inclusão, identificadas nesta pesquisa.

Postos os desafios, parte-se para a análise e discussão das perspectivas dos sujeitos em relação à inclusão escolar, conforme tabela 74:

Tabela 74 – Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as perspectivas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS					CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total	
ADV	PER	PAEE	PEI			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	F, G, H	J, M	CONVERGENTES	Efetivação da inclusão escolar	-	-	-	-	03	60	02	50	05	27,77
A, C	A, B	-	-		Qualidade na educação e no ensino escolar	02	40	02	40	-	-	-	-	04	22,22
B	-	F	M		Desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem	01	20	-	-	01	25	01	25	03	16,66
-	D, E	-	-	DIVERGENTES	Direito à educação	-	-	02	40	-	-	-	-	02	11,11
D	-	-	-		Aceitação de todos na escola	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
E	-	-	-		Não soube responder	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	C	-	-		Acompanhamento efetivo do Estado na educação	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	I	-		Formação de todos os professores	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	I	-		Acessibilidade na estrutura físico-organizacional e curricular na escola	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	-	K		Conscientização da sociedade	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	L		Necessidade de materiais, recursos e equipamentos adaptados	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

De acordo com os dados da tabela 74, os participantes entrevistados apresentaram três categorias convergentes e oito divergentes no que se refere às suas perspectivas no processo de inclusão escolar. Nas categorias convergentes, 27,77% dos entrevistados, relataram a *efetivação da inclusão escolar*; 22,22% dos Alunos (A e C) e professores do ensino regular (A e B) apontaram a *qualidade na educação e no ensino regular*; 16,66% dos Alunos (B), professores do atendimento (F) e do ensino itinerante (M) esperavam, de fato, o *desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem*.

Observa-se que as perspectivas dos entrevistados, nas categorias convergentes, são muito otimistas em relação à inclusão escolar, considerando a complexidade da escola na concretização da proposta da educação inclusiva, tornando-se quase impossível de efetivar-se. Diante do contexto histórico da educação inclusiva, Lima (2010) disse que a tentativa de determinada parcela social, desejosa em produzir mudanças, para não contribuir com a perpetuação da contradição social, pode ser discurso de uma inclusão em uma sociedade que se sustenta pela prática de exclusão. Apesar do seu teor crítico, como mencionou a autora, as condições objetivas de transformação são impossíveis, sendo necessário considerar o lado subjetivo dos sujeitos, valorizando-os. Posicionamento esse, que poderá contribuir para a tomada de consciência deles, além de seu papel social objetivo e participativo, para que a educação realize-se com ética.

Parte-se do entendimento que a subjetividade não deve ser concebida como única via para a tomada de consciência. Nesse aspecto, o movimento de “determinada parcela social” é extremamente importante, principalmente, para não contribuir com a perpetuação da contradição social.

Na análise das categorias divergentes, 11,11% (Professores do atendimento educacional especializado – D e E) esperam que o *direito à educação* seja garantido, proporcionando aos alunos com ou sem deficiência uma educação de qualidade; 5,55% (ALUNO D) mencionaram que suas perspectivas consistiam na *aceitação de todos na escola*; 5,55% (ALUNO E) *não soube responder* sobre o que espera do processo de inclusão escolar; 5,55% (PROFESSORA C) disse que esperava um *acompanhamento efetivo do Estado na educação*; 5,55% (PROFESSORA I) mencionaram duas categorias, que residiam na *formação de todos os professores* e na *acessibilidade na estrutura físico-organizacional e curricular na escola*; 5,55% (PROFESSORA K) destacou a *conscientização da sociedade*; e, 5,55% (PROFESSORA L) considerou como perspectiva a necessidade de suprir, minimamente, *materiais, recursos e equipamentos adaptados* nas escolas do ensino regular.

Depreende-se nas categorias convergentes e divergentes que cada entrevistado posicionou-se diante das suas perspectivas em relação ao processo de inclusão escolar, mas, apenas, um Aluno (E) não soube dizer o que esperava desse processo. Caiado (2003) enfatiza a necessidade de oportunizar ao aluno com deficiência visual, que verbalize sobre sua concepção de mundo, suas perspectivas em relação a sua inclusão no ensino regular. A resposta desse Aluno (E) revela que a inclusão escolar pode estar imersa no próprio abismo da exclusão social, na medida em que para se visualizar o que se espera, é necessário conscientizar dentro da realidade social, ou seja, parece que o aluno está mergulhado numa escola ambígua, que declara compartilhar de uma proposta inclusiva, mas, diante das péssimas condições que são oferecidas no processo ensino-aprendizagem, a escola que “inclui” e integra é a mesma que exclui (MARTINS, 2012).

Na percepção desse autor, a reflexão crítica é extremamente necessária, considerando que sem ela não é possível construir a esperança como práxis comunitária, pois a práxis depende de consciência social e consciência social que não resulte da crítica social é apenas alienação, instrumento de reificação do iníquo (MARTINS, 2012). Nesse viés, está o papel do professor, principalmente, do ensino regular, em despertar essa consciência social crítica nos alunos, pois está diretamente e diariamente com eles. Mas, é preciso, primeiramente, que essa consciência crítica esteja dentro do próprio professor, para utilizá-la em sua prática pedagógica (BUENO, 2008), que auxiliado pelo professor da educação especial poderão desenvolver um trabalho pautado na práxis comunitária (MARTINS, 2012).

Complementando as perspectivas dos sujeitos entrevistados, perguntou-se sobre a escola de seus sonhos. As respostas foram organizadas nas categorias temáticas convergentes e divergentes, que podem ser visualizadas na tabela 75:

Tabela 75 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre a escola dos seus sonhos

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total		
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
-	A, B, C, E	F, I	L	CONVERGENTES	Acessível com materiais, recursos e equipamentos adaptados	-	-	04	80	02	50	01	25	07	38,88
D	B, C, D, E	-	K		Escola de qualidade	01	20	04	80	-	-	01	25	06	33,33
D	A, C, E	F, H	-		Acessível na estrutura físico-organizacional e curricular na escola	01	20	03	60	02	50	-	-	06	33,33
-	A	-	L, K, M		Escola inclusiva	-	-	01	20	-	-	03	75	04	22,22
B, C	-	-	-	DIVERGENTES	Escola comum	02	40	-	-	-	-	-	-	02	11,11
-	-	F, G	-		Desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem	-	-	-	-	02	50	-	-	02	11,11
-	-	F, G	-		Participação da família	-	-	-	-	02	50	-	-	02	11,11
A	-	-	-		Aceitação de todos e respeito às diferenças	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
E	-	-	-		Não soube responder	01	20	-	-	-	-	-	-	01	5,55
-	A	-	-		Profissionais comprometidos com a educação do aluno	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	E	-	-		Escola em tempo integral	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	-	L	Sala de recursos em todas as escolas	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55	

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Observa-se na tabela 75 a incidência de quatro categorias convergentes e oito divergentes. Das categorias convergentes, 38,88% dos participantes disseram que a escola dos seus sonhos seria aquela *acessível com materiais, recursos e equipamentos adaptados*. Identificou-se nesta pesquisa que o acesso a esses materiais, recursos e equipamento adaptados constitui-se num início para que o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA seja efetivado nas escolas públicas do ensino regular. Isto foi constatado nas falas de 33,33% dos entrevistados, ao mencionarem que a escola dos sonhos deveria ser uma *escola de qualidade*. Qualidade essa, constituída de acessibilidade na estrutura físico-organizacional e curricular na escola, mencionada por 33,33% dos entrevistados e 22,22% apontaram que a escola dos sonhos deveria ser, verdadeiramente, uma *escola inclusiva*.

A escola inclusiva assimila-se ao posicionamento de Sasaki (1997), ao defender com veemência sobre o processo de inclusão, enfatizando que é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos basilares de todo ser humano é aspiração da felicidade, também, conhecida como qualidade de vida. Nesse sentido, a escola dos sonhos, configura-se numa escola que aspira felicidade, não como um local, mas como um ambiente em processo de construção de conhecimento, mediante a participação de toda a sociedade.

Das categorias divergentes, 11,11% dos entrevistados apontaram que a escola dos sonhos seria uma *escola comum*, ou seja, uma escola igual para todos, igualdade essa, que pode revelar-se na escola unitária, defendida por Gramsci (1978), em que o Estado possa assumir, de fato, todas as despesas com a educação dos escolares, pois, mesmo oferecendo escola pública, esta não tem conseguido atender a demanda de alunos deficientes ou não com a mínima qualidade necessária para o aprendizado deles, principalmente quando se observa a questão do financiamento da educação no Brasil. Financiamento esse, que contempla historicamente escolas filantrópicas e/ou particulares em detrimento das escolas públicas, que funcionam em condições precárias.

Além dessa categoria divergente, 11,11% dos participantes, destacaram duas características fundamentais para o aprendizado do aluno ao mencionarem a escola dos seus sonhos: *desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e participação da família*. Essas categorias são necessárias para o processo de inclusão, pois a aprendizagem do aluno depende do interesse da família em prestar um acompanhamento, junto à escola do ensino regular. Para 5,55% (ALUNA A) dos entrevistados, a escola dos sonhos deveria contemplar a ideia de *aceitação de todos e respeito às diferenças*. Entretanto, para que isso seja possível é necessário que a escola desenvolva um trabalho de conscientização de toda a comunidade escolar, com participação da família. Quanto à resposta do Aluno E (5,55%), contemplou a categoria *não soube responder*.

Ressalta-se a resposta desse Aluno (E) com deficiência visual, ao dizer que não sabia responder como seria a escola dos sonhos, pois ele sonhava, apenas, com o CAP-MA, acrescentando que no CAP-MA ele estudava, ou seja, depreende-se que esse aluno não concebia a escola do ensino regular como um ambiente de estudo, mas, somente, um local que era praticamente obrigado a frequentar. Para ele, o CAP-MA era um ambiente de aprendizagem, pois disponibilizava, minimamente, materiais, recursos e equipamentos, o que a escola do ensino regular, dificilmente, ofertava.

Outras categorias divergentes foram mencionadas: 5,55% (Professoras do ensino regular – A e E) mencionaram, respectivamente, que a escola deveria ter *profissionais comprometidos com a educação do aluno* e, deveria ser uma *escola em tempo integral*; 5,55% (Professora do ensino itinerante – L) dos entrevistados, apontaram *sala de recursos em todas as escolas*.

Conceber a ideia de uma escola com professores comprometidos com a educação do aluno é, verdadeiramente, um *devir* (KOSIK, 1978), que sempre se deseja alcançar. Para Martins (2012), o já dado é apenas indício do possível, mutilado porque concedido a alguns e negado a muitos. A esperança só o é como possível se mediada pela consciência social crítica, pelo conhecimento crítico – pela crítica que rever continuamente certezas e verdades, suas condições, suas limitações, seus bloqueios, sobretudo os bloqueios dos que se crêem isentos de limites de compreensão.

Não obstante, a esperança dos entrevistados configurou-se na implantação das salas de recursos multifuncionais em todas as escolas. Implantação essa, que estaria relacionada à escola em tempo integral, pois poderia desenvolver a complementaridade do atendimento educacional especializado no contraturno da mesma escola pública do ensino regular em que esse aluno estivesse matriculado. Desta forma, o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA poderia consolidar-se na prática da educação inclusiva nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA.

Assim, o que se deseja é possível de ser alcançado, mas, para isso, é necessário além de consciência crítica, espírito de transformação, que pleiteie mudanças substanciais, mudanças essas, concretizadas na própria prática pedagógica do educador.

Interessa notar, também, que a partir do momento que os próprios participantes têm a oportunidade de exporem suas ideias, pode-se apreender a realidade na particularidade deles, que adicionada ao conjunto de percepções de diferentes grupos de sujeitos, possibilita ao pesquisador aproximar-se mais da realidade do processo de inclusão escolar.

A tabela 76 trata das sugestões dos participantes entrevistados para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA.

Tabela 76 - Categorias temáticas convergentes e divergentes de respostas dos participantes entrevistados sobre as sugestões para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas de ensino regular das redes estadual e municipal de São Luís e no CAP-MA

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS				CATEGORIAS	ADV		PER		PAEE		PEI		Total		
ADV	PER	PAEE	PEI		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
A, E	B, C, E	F, G, H	J, K, L, M	Disponibilização de materiais, recursos e equipamentos adaptados	02	40	03	60	03	75	04	100	12	66,66	
-	B, C, E	H, I	K	CONVERGENTES	Planejamento entre PER e da educação especial	-	-	03	60	02	50	01	25	06	33,33
-	A	F, G, H, I	L		Continuidade do acompanhamento pedagógico específico aos professores e alunos nas classes comuns	-	-	01	20	04	100	01	25	06	33,33
C	B	F, G	-		Formação de professores	01	20	01	20	02	50	-	-	04	22,22
B, D	-	G	-		Reestruturação físico-organizacional e curricular na escola e no CAP-MA	02	40	-	-	01	25	-	-	03	16,66
B	-	G	-		Maior quantitativo de profissionais da educação na escola	01	20	-	-	01	25	-	-	02	11,11
-	E	-	L		Implantação efetiva de sala de recursos nas escolas	-	-	01	20	-	-	01	25	02	11,11
-	-	F	M		Participação e conscientização da família	-	-	-	-	01	25	01	25	02	11,11
A, E	-	-	-		Alfabetização em braille nas escolas	02	40	-	-	-	-	-	-	02	11,11
C, D	-	-	-		Maior acompanhamento pedagógico no CAP	02	40	-	-	-	-	-	-	02	11,11
-	B, D	-	-		Participação de toda comunidade escolar	-	-	02	40	-	-	-	-	02	11,11
B	-	-	-	DIVERGENTES	Merenda escolar suficiente para o aluno	01	20	-	-	-	-	-	01	5,55	
B	-	-	-		Continuidade das funções desempenhadas pelos PAEE	01	20	-	-	-	-	-	01	5,55	
C	-	-	-		Atividades escolares adaptadas	01	20	-	-	-	-	-	01	5,55	
D	-	-	-		Qualidade escolar	01	20	-	-	-	-	-	01	5,55	
E	-	-	-		Desenvolvimento de outras habilidades do aluno no CAP-MA	01	20	-	-	-	-	-	01	5,55	
-	D	-	-		Solidariedade entre as pessoas	-	-	01	20	-	-	-	-	01	5,55
-	-	I	-		Retorno segregado do atendimento educacional especializado	-	-	-	-	01	25	-	-	01	5,55
-	-	-	J		Relacionamento favorável entre professores da escola e do ensino itinerante	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55
-	-	-	K		Frequência diária do itinerante na escola	-	-	-	-	-	-	01	25	01	5,55

LEGENDA

ADV	Alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CAP-MA
PER	Professoras do Ensino Regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA
PAEE	Professores do Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA
PEI	Professoras do Ensino Itinerante das redes estadual e municipal de São Luís-MA

Fonte: Alessandra Belfort Barros

Na tabela 76, observam-se oito categorias convergentes e doze divergentes. Nas categorias convergentes, a maioria (66,66%) dos participantes sugeriu, primeiramente, a *disponibilização de materiais, recursos e equipamentos adaptados* para favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas do ensino regular das redes estadual e municipal de São Luís-MA.

Essa categoria convergente demonstra que a presença de materiais, recursos e equipamentos, na concepção dos participantes, é extremamente necessária para o processo de inclusão. Sabe-se que essa categoria é relevante, quanto a sua função no processo ensino-aprendizagem, pois são utilizados enquanto auxílio à metodologia e didática de ensino do professor, não sendo, portanto, substitutivo da prática pedagógica.

Além dessa categoria, duas, de igual porcentagem, foram citadas pelos entrevistados: 33,33% indicaram a necessidade de *planejamento entre professores do ensino regular e da educação especial*; e 33,33% falaram da importância da *continuidade do acompanhamento pedagógico específico aos professores e alunos nas classes comuns*, na área de deficiência visual. Sabe-se que sem planejamento é difícil desenvolver um trabalho comprometido com a aprendizagem do aluno, principalmente, quando se refere aquele com deficiência visual, pois há necessidade de um atendimento diferenciado, de forma a contemplar recursos, materiais, equipamentos que podem amenizar suas dificuldades visuais, bem como, professores com formação adequada ao atendimento da diversidade nas classes comuns do ensino regular.

Diante dessas sugestões, percebe-se que o planejamento entre os professores das escolas e da educação especial, conduz ao desenvolvimento de um trabalho mais comprometido com a aprendizagem do aluno. É interessante comentar a continuidade do acompanhamento específico, pois, observa-se que essa categoria ao ser mencionada, significa que esse acompanhamento de alguma forma tem contribuído com o processo de inclusão escolar, necessitando, ser reestruturado mediante condições de acessibilidade na escola e ao conhecimento.

Na escola, isto poderia ser garantido, através de condições favoráveis na estrutura físico-organizacional e curricular, acesso ao conhecimento, com professores com formação adequada para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, bem como, materiais didático-pedagógicos e ferramentas, como o uso de equipamentos e programas computacionais, dentre outros, esse conjunto de ações poderá facilitar o processo de ensino e de aprendizagem de professores e alunos com e sem deficiência, contribuindo para o processo de inclusão escolar.

Essa reestruturação foi indicada por 22,22% dos participantes, quando mencionaram as categorias: *formação de professores; reestruturação físico-organizacional e curricular na escola e no CAP-MA* (16,66%), mencionada pelos Alunos (B e D) e pelo Professor G. Esta categoria além de citar a reestruturação na escola, destaca, também, que essa reestruturação deve acontecer no próprio CAP-MA. Assim, observa-se que o Centro, também, não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade aos alunos com deficiência visual, na medida em havia comprometimento no seu acesso à estrutura físico-organizacional.

As três últimas categorias convergentes citadas por 11,11% dos participantes: compreenderam o *maior quantitativo de profissionais da educação na escola*, mencionada por um Aluno (B) e um professor do atendimento (G); *implantação de salas de recursos nas escolas*, indicada por uma professora do ensino regular (E) e uma do ensino itinerante (L); *participação e conscientização da família*, apontada por uma professora do atendimento (F) e uma itinerante (M).

O quantitativo de profissionais da educação na escola consistiu num elemento primordial para uma educação de qualidade, pois permite uma interação mais proximal entre professor e aluno (GRAMSCI, 1978). A implantação das salas de recursos nas escolas pode proporcionar ao aluno com deficiência visual, a expansão de seu conhecimento, de forma a desenvolver suas capacidades, a fim de superar as lacunas que ainda existiam no ensino regular. Nesse sentido, a sala de recursos atua como uma importante aliada ao ensino regular; sem ela, o ensino regular estaria repleto de lacunas, considerando o despreparo seja da escola, seja dos docentes que atuam na educação inclusiva (COSTA, 2009). Em relação à participação e conscientização da família, Cabreira (2010) destaca que o grande fator motivacional e de incentivo encontra-se atrelado à qualidade da formação oferecida pela família ao aluno com deficiência visual, a qual possibilite que ele cresça mostrando suas capacidades e potencialidades.

Essa conscientização, não deve se constituir somente na ação da escola, mas, principalmente na ação do próprio CAP-MA, que além de conscientizar a família sobre a necessidade de aprendizagem do aluno com deficiência visual, para o desenvolvimento de sua autonomia, é necessário formar essa família, oferecendo cursos, como do Sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, para que essa família possa acompanhar e incentivar o filho com deficiência visual nas atividades desenvolvidas pela escola do ensino regular.

Prossegue-se com a análise e discussão das categorias divergentes, da Tabela 76. Três categorias foram mencionadas pelos participantes, sendo as duas primeiras (11,11%) indicadas pelos alunos com deficiência visual (A e E; C e D) e, a terceira (11,11%), pelas professoras do ensino regular (B e D): *alfabetização em Braille nas escolas*; *maior acompanhamento pedagógico no CAP-MA*; e, *participação de toda comunidade escolar*.

A alfabetização em Braille apontada condizia à necessidade de capacitar as professoras do ensino regular quanto ao conhecimento básico sobre o Braille, para ajudar o aluno com deficiência visual no seu processo de alfabetização. Importante destacar que a segunda categoria referiu-se à frequência do atendimento educacional especializado oferecido pelo CAP-MA, que ocorriam duas vezes por semana. Para os alunos (B e D), tal atendimento deveria ocorrer todos os dias, pois poderia ajudar mais no seu processo de inclusão no ensino regular. Em relação à participação de toda comunidade escolar, as professoras do ensino regular (B e D) fizeram alusão à participação de toda a escola, pois ao receberem os alunos com deficiência visual parece que a escola entrega a responsabilidade ao professor do ensino regular, na medida em que não oferece um suporte técnico-pedagógico específico a esses docentes.

Outras categorias divergentes foram mencionadas como sugestões para beneficiar o processo de inclusão escolar. O grupo de alunos apontou cinco categorias: 5,55% (ALUNO B) sugeriu *merenda escolar suficiente para o aluno e continuidade das funções desempenhadas pelos professores do atendimento educacional especializado*; 5,55% (ALUNO C) disse *atividades escolares adaptadas*; 5,55% (ALUNO D) indicou *qualidade escolar*; 5,55% (ALUNO E) apontou *desenvolvimento de outras habilidades do aluno no CAP-MA*. Nesse grupo, observa-se que os alunos com deficiência visual não estavam satisfeitos com as condições estruturais (físico-organizacional e curricular) nas escolas e nem com as do CAP-MA.

O grupo de professoras do ensino regular, somente, uma docente (D) sugeriu que houvesse *solidariedade entre as pessoas*, devido à falta de apoio técnico-pedagógico na escola. O grupo de professores do atendimento educacional especializado correspondeu à Professora I, que destacou o *retorno segregado do atendimento educacional especializado*. Para essa professora, a aprendizagem dos alunos com deficiência visual era mais acentuada, quando não estavam matriculados na escola regular. Esse pensamento revela um retorno à educação segregada, implicando num verdadeiro obstáculo à concretização da proposta inclusiva na escola, ferindo o direito desses alunos em estarem participando das atividades

escolares junto com outras crianças sem deficiência, direito esse, conquistado com luta e persistência.

As duas últimas categorias foram mencionadas pelas professoras do ensino itinerante (J e K), onde apontaram: (5,55%) ressaltou o *relacionamento favorável entre professores da escola e do ensino itinerante*, mediante planejamento na escola; e, (5,55%) relatou a *frequência diária do itinerante na escola*, pois, sem essa regularidade diária, o trabalho com o professor do ensino regular e com o aluno com deficiência visual não alcança o mínimo necessário para o desenvolvimento educacional desse educando.

O que se tenciona no processo de inclusão escolar é refletir sobre a prática pedagógica, situando o papel do professor na escola inclusiva, como fora apontado quando se ressaltou os dois tipos de professores diante do desafio da inclusão (professor *refém* e professor *autônomo*). Entretanto, o que se tenciona no processo de inclusão é refletir sobre as perspectivas políticas dessa inclusão escolar, diante da credence da escola inclusiva (BUENO, 2008; HARGREAVES, 1996).

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa mais do que simplesmente contatar as mazelas das políticas educacionais brasileiras e os fragmentos das percepções dos sujeitos entrevistados, foi o de tentar demonstrar que muitas dessas políticas têm sido incorporadas acriticamente pelos alunos e professores (da escola regular, do atendimento educacional especializado e do ensino itinerante), de tal forma que, inconscientemente podem estar contribuindo exatamente para a “perspectiva política única” amplamente disseminada pelos neo-conservadores (BUENO, 2008).

Se verdadeiramente as políticas educacionais iniciadas nos anos de 1980 e 1990, em todo mundo, têm, no entender dessa pesquisa, o sentido explícito de mudar para continuar exatamente como se estava antes delas, por outro lado, a crítica ferrenha e radical pode efetivamente auxiliar àqueles que não compartilham com esse “pensamento único”, para que se possa instrumentalizar para a resistência e para a mudança efetiva e concreta da realidade.

Para tanto, cabe aos educadores, politicamente, conscientes praxizar todos os esforços para que a “inclusão escolar” não se limite somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará sujeita ao insucesso, já que “as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou ‘normais’” (BUENO, 2008, p. 60).

6 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada permitiu uma reflexão diferenciada sobre como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas públicas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA, mediante pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos e professores do ensino regular e da educação especial. A partir da análise conjugada dos documentos existentes e das percepções dos participantes foi possível perceber que esse processo inclusivo ainda encontra muitas dificuldades e desafios, mas as perspectivas dos participantes mostram que ainda é possível acreditar na efetivação da escola inclusiva, que aos participantes foi perguntado como seriam a escola dos seus sonhos.

Interpretar o fenômeno da inclusão escolar na perspectiva de quatro grupos como o de alunos com deficiência visual, de professores do ensino regular, de professores do atendimento educacional especializado e de professores do ensino itinerante foi ao longo desta dissertação, sem dúvida alguma, um exercício onde teoria e prática, razão e sentimentos puderam constituir-se num único campo, sendo e, somente assim, foi possível apreender, aproximadamente, o fenômeno na sua totalidade.

Na análise documental, os principais resultados indicaram que existe um arcabouço considerável em relação às políticas públicas de inclusão no Brasil. Contudo, confirma-se a hipótese de que o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís está ocorrendo de forma inadequada, dissimulada ou atendendo à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em relação ao atendimento educacional especializado e a organização físico-estrutural e curricular nas escolas apenas em certos ângulos, visto que as políticas inclusivas elaboradas e implantadas têm sido pouco claras diante dos problemas complexos das escolas públicas, na medida em que as discussões não são ampliadas, de forma a contemplar pesquisas científicas e vivências dos atores desse processo.

Essa dicotomia na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular entre as políticas públicas de inclusão e a realidade das escolas públicas pode advir das dificuldades dos participantes, tal como foram apresentadas nas suas entrevistas semiestruturadas.

De acordo com as entrevistas foi possível verificar que alunos e professores tanto do ensino regular, quanto da educação especial apresentam percepções variadas e diferenciadas em relação às dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar. Entretanto, foram

convergentes e condizentes com as hipóteses desta pesquisa em algumas categorias, tais como: falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ou não adaptados à deficiência visual; número elevado de alunos nas classes comuns; falta de formação de professores; alunos com deficiência visual ainda em processo de alfabetização em braille e em de letras ampliadas. Outras categorias convergentes foram apresentadas, mas não contempladas nas hipóteses propostas neste estudo, como: presença da deficiência visual do aluno e/ou outras associadas; falta de incentivo da família; presença de preconceito na escola e/ou na sociedade; presença de sentimento de inferioridade do aluno com deficiência visual na escola e falta de efetivação da política de inclusão na escola.

Sabe-se que essas dificuldades existem nas escolas públicas de São Luís-MA, Contudo, há de considerar as necessidades de transformação no sistema educacional, investindo na formação dos professores e na implementação de políticas públicas focalizadas nas condições de trabalho, na acessibilidade na escola e ao conhecimento, viabilizando a estrutura físico-organizacional e curricular das escolas públicas. Dessa forma, estar-se-á contribuindo para que professores e alunos continuem engajados, sendo produto e produtor, influenciando e deixando influenciar-se pela prática da proposta da educação inclusiva, ou seja, participando ativamente do processo inclusivo de qualidade.

Ressalta-se a necessidade da atuação dos participantes nesse processo, na medida em que as dificuldades apresentadas por eles não podem configurar-se em motivos definitivos (impeditivos) para invalidar a prática da inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA nas escolas estaduais e municipais do ensino regular em São Luís-MA, pois as dificuldades não são exclusividades dos alunos com deficiência, mas de todos os atores sociais, na medida em que os problemas, que envolvem historicamente a educação brasileira, advêm de uma exclusão social engendrada pelo pertencimento de classe social.

Com base nas dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar, buscaram-se, nas percepções dos participantes entrevistados, os desafios a serem superados nesse processo, destacando-se nas categorias convergentes: efetivação da inclusão escolar; conscientização de todos; formação de professores adequada à diversidade dos alunos, de forma que atenda às suas necessidades educacionais, aprendizagem do aluno com deficiência visual; articulação entre as redes estadual e municipal de ensino e o CAP-MA. Dessas categorias, somente, duas (formação de professores e aprendizagem do aluno) corresponderam às hipóteses levantadas neste estudo. Destacar, também, uma categoria, que mesmo divergente, constitui-se num desafio necessário para a superação do processo de inclusão escolar: a acessibilidade na estrutura físico-organizacional e curricular nas escolas, conforme mencionado anteriormente.

Observa-se que muitos são os desafios a serem superados, na visão dos participantes. Diante de tal realidade, depreende-se que não se constrói escolas inclusivas em curto período de tempo, com políticas de governo. Nem com medidas desarticuladas entre sistemas de ensino, ou com ações simplistas e muito menos por dispositivos legais. Estes são importantes e necessários, mas insuficientes para viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Se assim fosse o problema estaria solucionado, pois o que não faltam são leis na área da educação especial, haja vista a histórica instabilidade econômica e política do Brasil, que criam inúmeras leis, mas não conseguem concretiza-las efetivamente na realidade das escolas públicas brasileiras.

Analisar a legislação referente aos direitos dos alunos com deficiência foi uma experiência contemplativa, existente no papel impresso e engavetado nas escrivatinhas dos governantes brasileiros. Se, por um lado, o avanço da participação social expressa, muitas vezes, conquistas importantes, por outros representantes políticos de interesses econômicos neoliberais prolongam as regulamentações, enfraquecendo os mecanismos para aferirem o cumprimento das leis, conseqüentemente, impedindo a liberação de verbas para o setor educacional, governando por medidas provisórias.

Nesse sentido, percebe-se que os direitos firmados na legislação brasileira no que se refere às políticas educacionais apresentam-se contrapostas à realidade escolar, ou seja, apresenta-se num constante devir, num horizonte que se busca alcançar, num movimento travado por lutas e conflitos sociais.

Não se consegue perceber outro caminho que não seja a organização do movimento social. Haja vista que, a relação exclusão/inclusão da pessoa com deficiência visual não se explica pela condição biológica (deficiência visual) em si (não pela via do preconceito) e sim pelas condições de pobreza, que o sistema capitalista a submete, onde, somente, a luta contra a desigualdade social torna-se um ato político. Nesse entendimento, a deficiência deixa de ser uma categoria segregadora em si mesma e, desta maneira, a pessoa com deficiência passa a ser sujeito histórico. Assim, as pessoas com deficiência visual, que têm seu direito de cidadania negado, precisam lutar pela garantia dele. Nessa perspectiva, os dispositivos legais, que regem esses direitos podem ser um importante devir para alcançar o direito à educação.

Em relação às perspectivas sobre a inclusão escolar, os participantes entrevistados apontaram como categorias temáticas convergentes: qualidade da educação e do ensino como uma das categorias necessárias para o desenvolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a efetividade dessa inclusão nas escolas públicas. Dos

pontos divergentes, ressalta-se o acompanhamento efetivo (fiscalização) do Estado na educação para que a inclusão escolar seja executada nas escolas públicas.

Contudo, o caráter de acompanhamento (fiscalizatório) precisa ser viabilizado em condições favoráveis de trabalho para o professor e o aluno com e sem deficiência, mediante formação continuada de professores para desenvolverem um trabalho, que contemple à diversidade em sala de aula; acesso aos materiais, recursos e equipamentos adaptados e/ou não adaptados para alunos com deficiência visual com o intuito de facilitar a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem; acessibilidade na estrutura físico-organizacional e curricular na escola, dentre outras ações. Além disso, esse acompanhamento do Estado nas escolas deve ser realizado em ação conjunta com a comunidade escolar, não como forma punitiva, mas configurado em caráter de reparação, de reflexão e mudança de postura por todos da escola. Reafirma-se a necessidade desses atores sociais, pessoas com deficiência, serem consultados e ouvidos para participarem ativamente das transformações e mudanças ocorridas no ambiente escolar.

Conclui-se dizendo que construir escolas inclusivas, é desafio coletivo de toda a sociedade. Processo esse que não é construído no isolamento de discussões acadêmicas, mas no cotidiano da realidade dos sujeitos inseridos no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torna-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; WANG, M.; PORTER, G. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-31. (Coleção Desenvolvimento Curricular na Educação Básica).
- ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ARAUJO, Ildeu. Projeto de Lei nº 3.219, de 2004. Dispõe sobre o Estatuto dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1CEEC443E146FEF47DA13257E026DC7D.node2?codteor=206757&filename=Avulso+-PL+3219/2004>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. de C. de M.; SANTOS, M. M. Educação especial o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educacionais especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C. & LACILLOTT, S. S. P. (Orgs.). **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Editora Uniderp, 2006. (Educação em Perspectiva).
- ASSUNÇÃO, Solange Rodrigues Bonomo. A inclusão de alunos com deficiência visual e seu processo de letramento. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 4., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br>>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- BARBOSA, Andreza. **Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do programa PEC formação universitária**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRAGA, N. **Increased visual behavior in low vision children**. 2. ed. New York: American Foundation for the Blind, 1977.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. p. 1067-1077.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano. **Temas: Procedimentos de Avaliação e Processos Básicos**, n. 3, p. 43-57, 1995.

BOFF, Leonardo. **O despertar da água: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís: Edufma, 1985.

BOTEGA, L. da R. **A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990**. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 out. 2012.

BRASIL. Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001b.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005b.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas de ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007c.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007d.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996b.

BRASIL. Governo Federal. **Programa de aceleração do crescimento: 2007-2010**. Brasília, DF, 2007g.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 set. 2000a.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000b.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001c.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002a.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 mar. 2004. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 2005a.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002b. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 10 out. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação de Professor: Sistema Braille: Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil. saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual.** Brasília, DF: MEC, 2005c. v. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de professor: deficiente visual educação e reabilitação.** Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11, de 7 de maio de 2010a. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5294&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 09, de 9 de abril de 2010b. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4683&Itemid.>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1995. (Série Diretrizes).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Avaliação das pessoas com deficiência para acesso ao Benefício de Prestação Continuada da assistência social: um novo instrumento baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Ministério da Previdência Social, 2007f.

BRASIL. Ministério Público Federal; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: UNESCO, 2001a.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. (Coords.). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 2 e 3. (Atualidades Pedagógicas, 6). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2005.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à interação escolar. São Paulo: Newswork, 1993.

BUARQUE, Cristóvão. **A revolução das prioridades**: da modernidade-técnica à modernidade-ética. [S.l]: Instituto de estudos Econômicos, 1993.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. das (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e continuada. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 149-164.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, J. G. S. Entrevista com o professor José Geraldo Silveira Bueno. **Catálogo em Revista**, Araraquara, p. 16-17, 2011.

BUENO, J. G. S. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2005, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 1-13

CABREIRA, Priscila Aguirre. **O papel da família frente à inclusão do deficiente visual**: contribuições psicopedagógicas. 2010. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/123.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CARNEIRO, M. S. C. **Alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais nas redes regulares**: integração ou exclusão? 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**: o Estado e o pensamento Norte- Americano. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO, M. de F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados; Porto Alegre: Unijuí de Ijuí, 2006.

CARVALHO, Maria Borges Wall Barbosa de. **Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997-2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão social. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E.; BOGUS, L. M. Y. **A desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 17-50.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na Educação Básica no Brasil: 1995-2005. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 857-876, 2007. Edição Especial.

CASTRO, R. C. M. de; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 165-185.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, abr. 2000. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.RTF>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CIEGLINSKI, Amanda. **Câmara aprova Plano Nacional de Educação com destinação de 10% do PIB**. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-06-26/camara-aprova-plano-nacional-de-educacao-com-destinacao-de-10-do-pib>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CODO, W.; MENEZES, I. V. O que é Burnout: In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, Washington Luís Rocha. **Educação especial**. 2006. Monografia (Graduação em Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a Distância) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias: documento final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 22 set. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set. 2009a. Seção 1, p. 13.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009b. Seção 1, p. 17.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CORN, A. L.; KOENIG, A. J. Perspectives on low vision. In: CORN, A. L.; KOENIG, A. J. (Eds.). **Foundation of low vision: Clinical and Functional Perspectives**. New York: AFB Press, 1996.

COSTA, Maria Cristina Sanchez de. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, V. B. **A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CRÓS, C. X. et al. Classificação da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista Digital**, Buenos Aires, a. 10, n. 93, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 4, n. 1, p. 33-46. 2003.

CURY, J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 31-85, 2007. Edição Especial.

CURY, J. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

CURY, Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 115-122, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação pedagógica: deficiência visual**. Brasília: SEDF, 2006. (Educação Especial).

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Autêntica; Editora UFG, 2012. p. 17-59.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de casos: as relações de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Legislação comentada para pessoas portadoras de deficiência e sociedade civil organizada/Federação Nacional das APAEs**. Brasília, 2003.

FERRARO, A. R. Diagnóstica da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educacionais especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 11-35.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. 2004. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERREL, K. A. Your child's development. In: HOLBROOK, M. C. (Org.). **Children with visual impairments: a parents' guide**. Scotland: Woodbine House, 1996. p. 73-96. (The Special-Needs Collection).

FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem à diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 169-195.

FONSECA, S. M. de F. p. da; VARGAS, M. R. M. de. A educação especial na construção da escola inclusiva: serviço de itinerância. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 157-162.

FONTES, R. de S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

FRIGOTTO, G.; LEHER, R. **Aprovação automática: educação neoconservadora e negação do direito ao conhecimento**. Rio de Janeiro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação mundial da infância, 1999: educação**. Nova York, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GALVÃO FILHO, T. Ambientes computacionais e telemáticos na educação de alunos com necessidades educacionais Especiais. In: PRETTO, N. de L. (Org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

- GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Santos. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- GARCIA, Maria Cardoso Garcia. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GARCIA, R. M. C. **Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- GAUJELAC, Vicent de ; LEONETTI, Isabel Taboada. **La lutte de places**. Marseille, ÉPI “Hommes et perspectives” et Paris: Desclée de Brouwer, 1994.
- GENTIL, H. S.; MICHELS, M. H. (Orgs.). **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 228-252.
- GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.
- GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GLAT, R.; OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações curriculares: relatório de consultoria técnica, projeto de educação inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro**. 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: 10 dez.2003.
- GODOY, Herminia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. 1999. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1999.
- GONÇALVES, Andressa Vieira. **A história da educação de cegos no Maranhão**. 2009. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.

HABERMAS, Jürgen. Inclusão: integrar ou incorporar? sobre a relação entre nação, Estado de direito e democracia. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 52, p. 99-120, nov. 1998.

HADDAD, M. A. O. **Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão:** aspectos médico-sociais. 2006. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança.** Lisboa: Mc Graw-Hill, 1996.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

JANNUZZI, G. M. Política estatal oscilante de educação especial e a produção de conhecimento. **V Seminário de Pesquisa em Educação Especial.** Niterói, UFF, 1996.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JOSE, R.T. **Understanding low vision.** 3. ed. New York: American Foundation for the Blind, 1989.

KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, M. de C. M. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. (Orgs.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais:** análises e diagnóstico (1980-1990). Campo Grande: UFMS, 2000.

KASSAR, M. de C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 21-31.

KIRK, S. A.; GAULLAGHER, J. J. **Education exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LAPLANE, A.L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, mar. 1997.

LAYTON, C. A. LOCK, R. H. Determining learning disabilities in students with low vision. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, p. 288-298, May 2001.

LEAL, Maria do Perpétuo Socorro Lima. **Ensino fundamental de 9 (nove) anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

LEODORO, Juliana Pires. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEVY, G. C. T. de M.; FACION, J. R. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008. p. 139-164.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

LORA, T. D. P. Atividade da vida diária. In: BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual: reflexões sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997. p. 93-106.

LORA, T. D. P. **O professor especializado no ensino de deficientes visuais: um estudo centrado em seus papéis e competências**. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LOURENÇON, Bárbara Negrini. A política de semiformação de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 15-29.

LOWENFELD, B. **The visually handicapped child in school**. New York: The John Day Company, 1973.

LUZ, Iolanda Maria da. **A Escola de Cegos do Maranhão e o atendimento ao portador de deficiência visual**. 2003. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2003.

MACHADO, E. V.; CHAMLIAN, L. A. Inclusão e Cidadania: possibilidade e prática. In: FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENESES, João Gualberto de Carvalho; PEREIRA, Potiguara Acácio. (Orgs.). **A escola e o aluno**: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor. São Paulo: Avercamp, 2007. v. 1. p. 123-131.

MANSINI, E. F. S. Inclusão escolar do aluno com deficiência. In: SAMPAIO, M. W. et al. **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica; Guanabara Koogan, 2010. p. 427-448.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-41.

MANTOAN, M. T. E. Introdução. In: _____. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 6-9.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002. p. 79-93.

MARANHÃO. Controladoria Geral do Estado. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução nº. 291, de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.cge.ma.gov.br/documento>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MARANHÃO. Controladoria Geral do Estado. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº. 291, dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.cge.ma.gov.br/documento.php?ldp=1370>. Acesso em: 12 jun. 2011.

MARANHÃO. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, a. XCV, n. 94, maio 2001.

MARANHÃO. Portaria 423/69. Criou o Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 15 ago. 1969.

MARTIMER, R. Recursos de informática para a baixa visão. In: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O. (Orgs.). **Baixa visão**: manual para o oftalmologista. Rio de Janeiro: Cultura Médica/Guanabara Koogan, 2009. p. 129-137.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classe social. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2012.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.; LAVES, N.; BARRETO, R. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004. p. 103-116.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola**: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MAZZOTTA, M. J. da S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 79-87.

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

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F. **O significado de profissionalização para o indivíduo com deficiente mental**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**, v. 13, p. 199-213, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Caminhos da exclusão: a política para a educação e educação especial nos anos de 1990. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 73-86, 2002.

- MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e a Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 11-39.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais da América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, 1997.
- MIRANDA, Therezinha Guimarães. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN 2008.
- MONTILHA, R. C. I. et al. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 69, n. 2, 2006.
- MONTILHA, R. C. L. et al. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. In. Deficiência visual e escolarização. **Paidéia**, v. 19, n. 44, p. 333-339, set./dez. 2009.
- MORAIS, Ieda Maria da Silva. **Sorobã**: suas implicações e possibilidades na construção do número e no processo operatório do aluno com deficiência visual. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Modernidade ética: um desafio para vencer a lógica perversa da nova exclusão. **Proposta**, Rio de Janeiro, a. 23, n. 65, p. 24-28, 1995.
- NASCIMENTO, G. “Como na Idade Média”. **Revista Isto É**, São Paulo, n. 1497, 10 jun. 1998.
- NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- NUNES, Luciane Lourencette; BARBOSA, Andreza. Formação de Professores e as condições do trabalho docente na rede municipal de ensino de Amparo. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 46-55.
- OKA, C. M.; NASSIF, M. C. M. Recursos escolares para o aluno com cegueira. SAMPAIO, M. W. et al. **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica; Guanabara Koogan, 2010. p. 389-414.
- OLIVA, Diana Villac. **A educação de pessoas com deficiência visual**: inclusão escolar e preconceito. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- OLIVEIRA, A. de R. Exclusão social: o que ela explica? In: VALLE, L. do (Org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 87-112.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V. A.; FREIRE, M. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino**: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. 2002. Disponível em:
<<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processo%20de%20inclusao%20de%20alunos%20deficientes%20visuais.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V.A.; FREIRE, M. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino**: confecção de recursos didáticos adaptados. Núcleo de Ensino/PROGRAD. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, 2008.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Edição Especial.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial de educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Marco de Acción de Dakar**: educación para todos: cumpra nuestros compromisos comunes. França: Unesco, 2000. Disponível em: <www.unesco.org/efa>. Acesso em: 15 nov. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado Federal; UNESCO, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Sección de Necesidades Educativas Especiales. Dirección de Educación Básica. **Salamanca**: cinco años después: una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el marco de acción de Salamanca. Salamanca, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**: Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. [S.l]: Unesco, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **O atendimento de crianças com baixa visão**: Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde, Bangkok – 23 a 24 julho de 1992. New York, 1994.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAIM, Cátia Maria Cruz. **Integração escolar do aluno com cegueira**: da integração à ação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual da Feira de Santana, Bahia, 2002.

PARSONS, T. **O sistema social**. Madrid: Alianza editorial, 1966.

PARSONS, T. **Social systems and evolution of action theory**. New York: The Free Press; London: Collier Macmillan, 1977.

PARSONS, T. **Sociedades**: perspectivas evolutivas e comparativas. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

PAUGAM, S. **La Disqualification Sociale**: essai sur la nouvelle pauvreté. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

PAUGAM, S; ZOYEM, J. P. ; CHARBONNEL, J. M. **Précarité et risque d'exclusion en France**. Paris: La Documentation française, 1993.

PEREIRA, Josefa Lúcia Costa. **Centro de Apoio Pedagógico**: avaliação dos serviços CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PHILLIPS, D.; BERMAN, Y. Social quality and community citizenship. **European Journal of Social Work**, v. 4, n. 1, p. 17-28, 2001.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes política, currículo e práticas pedagógicas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POPKWETZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo de educação e inclusão/exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 125-151.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novo/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. p. 61-78.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **O papel da inclusão escolar na formação da identidade da pessoa com deficiência visual**. 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu/be/susiteFiles/ppged/arquivos/.../GT15_2006_07.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

RAPOSO, Conceição. Educação e emancipação. **Revista do Mestrado em Educação**, São Luis, v. 1, n. 2, p. 34-49, 2002.

REDE JUBILEU SUL/BRASIL; AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **O ABC da dívida: sabe quanto você está pagando?** 3. ed. São Paulo, 2008.

RESENDE, T. R. M. **Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário**. 2007. 134 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus Editora, 2010.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editora, 2006.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, N. A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, set./dez., 2004.

SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O. Avaliação oftalmológica da pessoa com baixa visão. In: SAMPAIO, M. W. et al. **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 45-53.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 21-32, jan./abr. 2006.

SANTIAGO, S. A. S. O professor na escola inclusiva: reflexões sobre a prática pedagógica. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 267-272.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Educação para todos**: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidade educacionais especiais no Brasil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SANTOS, H. G. dos. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski. **Revista Digital**, Buenos Aires, a. 13, n. 122, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2012.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 21-29, 1995.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de São Luís. **Relatório de acompanhamento da Superintendência da área de Educação Especial no período de 2002-2006**. São Luís, 2006.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTON, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, nº 100, p. 1231-1255, 2007. Edição Especial.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-15.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política. In: **O pai de família e outros estudos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 1964-69.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. **TEIAS**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 29-37, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIAULYS, M. O. de C. A criança com baixa visão. In: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O. (Orgs.). **Baixa visão: manual para o oftalmologista**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2009. p. 139-148.

SILVA, A. G. **O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, F. de C. T. Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

SILVA, Katiene Symone de B. Pessoa; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Classes regulares? Ambientes de enriquecimento humano frente a diversidade. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 73-78.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Natalí Sala da; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **Convivendo com a diferença: a inclusão escolar de alunos com deficiência visual**. 2012. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

SOLFA, Glaziela Cristian. **Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de São Carlos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2008.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade: proposição: implementação no município de Feira de Santana-BA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, A. L. L. de. Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. In: SOUSA JUNIOR, L. de; FRANÇA, M.; FARIAS, M. da S. B. de. (Orgs.). **Seminário Regional de Políticas e Administração da Educação do Nordeste**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 278-291.

SPOSÁTTI, A. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, a. 22, n. 66, p. 76-90, jul. 2001.

STAINBACK, Susan; SATINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TENAZI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 107-122, 2003.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, V. M. S. de; SOUZA, L. F. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 109-136.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/V13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. Tomo 5.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 17-27.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais e/ou responsáveis pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PREZADOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades, desafios e perspectivas” sob a responsabilidade da Prof.^ª Dra. Silvana Maria Moura da Silva do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com a participação da Prof.^ª Esp. e Mestranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão Alessandra Belfort Barros.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, que estejam entre o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de ensino regular da rede municipal e estadual de São Luís-MA.

Caso você concorde com a participação do (a) seu (sua) filho (a), favor assinar ao final deste documento, que será elaborado em duas vias sendo rubricadas pelo pesquisador responsável e o representante legal do participante. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa. A participação dele (a) não será obrigatória e você tem a liberdade de a qualquer momento não deixar mais que seu (sua) filho (a) continue participando da pesquisa. Se você recusar, não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal do Maranhão ou com a escola que sua criança estuda.

Concordando que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa, ele(a) terá que responder a uma entrevista, contendo informações sobre: os dados pessoais dele(a); o tipo de escola que ele(a) estuda e por que estuda nessa escola; as dificuldades encontradas por ele(a) no processo de inclusão no ensino regular; os desafios no processo de inclusão escolar; as perspectivas na efetividade da inclusão; os materiais, recursos e equipamentos adaptados para a deficiência visual dele(a) disponibilizados pela escola de ensino regular e pelo CAP-MA. A entrevista que seu(sua) filho(a) será submetido(a) será gravada na íntegra para posterior análise pela pesquisadora e será realizada na escola ou em local de preferência dele(a) durante o período de realização da pesquisa para verificar as dificuldades, os desafios e as perspectivas no seu processo de inclusão no ensino regular da rede pública estadual ou municipal de ensino de São Luís-MA.

Não haverá riscos para seu(sua) filho(a), pois não será submetido(a) a perguntas que possam causar constrangimentos (vergonha). Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer, serão em relação às perguntas da entrevista que deverão ser explicadas numa linguagem mais apropriada (simples) pela entrevistadora, caso ele(ela) não consiga compreender, principalmente, quando as perguntas tratem de políticas de inclusão.

Quanto aos benefícios em participar do trabalho acredita-se que mudanças significativas de aprendizagem, mediante conhecimento, ele(ela) será beneficiado(a), pois receberá informações sobre seus direitos de acesso e permanência na escola, no CAP e nos lugares que frequentar, tendo em vista que são pessoas com direitos e obrigações assistidas e amparadas por legislação federal. Também, terá informações acerca de materiais adaptados à deficiência visual, recursos pedagógicos e computacionais (softwares, como: mecdasy, jaws, programas de voz, dentre outros), além de ter informações sobre a acessibilidade no que se refere à estrutura física e arquitetônica da escola.

Não haverá despesa com deslocamentos ao participante (filho(a)) durante a realização da pesquisa, pois a mesma será realizada na escola regular, no CAP ou em local de preferência dele(a).

Haverá sigredo das informações fornecidas e a identidade de seu (sua) filho(a) será preservada. Todas as informações obtidas a respeito deles terão caráter sigiloso. Os nomes do seu (sua) filho(a) não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por letras. A autorização para a realização da gravação é voluntária e poderá ser retirada. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, o responsável poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP no endereço Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070; Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelo menor _____, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que meu(minha) filho(a) será submetido(a) Eu entendi que sou livre para interromper a participação do (da) meu (minha) filho(a) a qualquer

momento sem quaisquer prejuízos para nós. Sei o nome dele(a) não será divulgado(a), que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação dele (dela) nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís, ____ de _____ 2012.

Representante Legal Pesquisador (a) responsável

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que meu(minha) filho(a) não seja identificado(a). Autorizo, também, a realização da gravação da entrevista do meu(minha) filho(a), bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, ____ de _____ 2012.

Representante Legal Pesquisador (a) responsável

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Prof^ªDr^ª Silvana Maria Moura da Silva

RG 038925742010-2 SSP-MA CPF 255084663-04

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br.

Participante:

Alessandra Belfort Barros

CPF: 804.237.793-20 RG:188533940

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br.

COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/HU/UFMA)

Prof^ª Dr^ª Dorlene Maria Cardoso de Aquino

ENDEREÇO: Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070;

Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores do ensino regular que ensinam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PREZADOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “**PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL**: dificuldades, desafios e perspectivas”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Prof.^a Dr. Silvana Maria Moura da Silva, com participação da Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar e Educação Inclusiva da Faculdade Santa Fé e Mestranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Prof.^a Alessandra Belfort Barros.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, que estejam entre o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de ensino regular da rede municipal e estadual de São Luís-MA.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor assinar ao final deste documento, que será elaborado em duas vias sendo rubricadas pelo pesquisador responsável e por você, enquanto participante deste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa. A sua participação não será obrigatória e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar de continuar participando da pesquisa. Se você recusar, não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal do Maranhão ou com a escola que você leciona.

Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista, onde prestará informações sobre: seus dados pessoais; o tipo de escola que seu(sua) aluno(a) estuda e por que estuda nessa escola; suas dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular; os desafios no processo de inclusão escolar; as perspectivas na efetivação da inclusão; sua formação para o Atendimento Educacional Especializado; a articulação/mediação entre você e o(s) professores do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual; a assiduidade do aluno(a) com deficiência visual no ensino regular; os materiais, recursos e equipamentos adaptados para a deficiência visual dele(a) disponibilizados pela escola de ensino regular; o domínio da leitura e da escrita do seu aluno(a) com deficiência visual; o processo avaliativo de conteúdos conceituais do(a) seu(sua) aluno (a) no ensino regular.

Não haverá riscos para você, pois não será submetido(a) a perguntas que possam causar constrangimentos (vergonha). Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer, serão em relação às perguntas da entrevista que deverão ser explicadas numa linguagem mais apropriada (simples) pela entrevistadora, caso você não consiga compreender, principalmente, quando as perguntas tratarem de políticas de inclusão.

Quanto aos benefícios em participar do trabalho acredita-se que mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem poderão ocorrer, pois você será beneficiado(a) com informações sobre as políticas de inclusão escolar, direitos de acesso e de permanência, a importância da educação inclusiva na vida das pessoas com deficiência visual, informações sobre deficiência visual, equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual, a necessidade do transporte escolar, a comunicação e informações adaptadas para o deficiente visual. Você será submetido à gravação no momento da entrevista na escola, em horário combinado com você, durante o período de realização da pesquisa para verificar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

Não haverá despesa com deslocamentos ao participante (filho(a)) durante a realização da pesquisa, pois a mesma será realizada na escola regular, no CAP ou em local de preferência dele(a).

Haverá sigredo das informações fornecidas e a sua identidade será preservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letra. A autorização para a realização da gravação é voluntária e poderá ser retirada. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, o responsável poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP no endereço Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070; Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa e a que serei submetido(a). Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não trará riscos, pois sei que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima aceito participar voluntariamente dessa pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís, ____ de _____ 2012.

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que meu(minha) filho(a) não seja identificado(a). Autorizo, também, a realização da gravação da entrevista do meu(minha) filho(a), bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, ____ de _____ 2012.

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Prof^aDr^a Silvana Maria Moura da Silva

RG 038925742010-2 SSP-MA CPF 255084663-04

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br.

Participante:

Alessandra Belfort Barros

CPF: 804.237.793-20 RG:188533940

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br.

COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/HU/UFMA)

Prof^a Dr^a Dorlene Maria Cardoso de Aquino

ENDEREÇO: Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070;

Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores do
Atendimento Educacional Especializado do CAP-MA que prestam atendimento aos
alunos com deficiência visual**

PREZADOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades, desafios e perspectivas”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Prof.^a Dr. Silvana Maria Moura da Silva, com participação da Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar e Educação Inclusiva da Faculdade Santa Fé e Mestranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Prof.^a Alessandra Belfort Barros.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, que estejam entre o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de ensino regular da rede municipal e estadual de São Luís-MA.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor assinar ao final deste documento, que será elaborado em duas vias sendo rubricadas pelo pesquisador responsável e por você, enquanto participante deste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa. A sua participação não será obrigatória e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar de continuar participando da pesquisa. Se você recusar, não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal do Maranhão ou com a escola que você leciona.

Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista, onde prestará informações sobre: seus dados pessoais; o tipo de escola que seu(sua) aluno(a) estuda e por que estuda nessa escola; suas dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular; os desafios no processo de inclusão escolar; as perspectivas na efetivação da inclusão; sua formação para o Atendimento Educacional Especializado; a articulação/mediação entre você e o(s) professores do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual; a assiduidade do aluno(a) com deficiência visual no ensino regular; os materiais, recursos e equipamentos adaptados para a deficiência visual dele(a) disponibilizados pela escola de ensino regular; o domínio da leitura e da escrita do seu aluno(a) com deficiência visual; o processo avaliativo de conteúdos conceituais do(a) seu(sua) aluno (a) no ensino regular.

Não haverá riscos para você, pois não será submetido(a) a perguntas que possam causar constrangimentos (vergonha). Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer, serão em relação às perguntas da entrevista que deverão ser explicadas numa linguagem mais apropriada (simples) pela entrevistadora, caso você não consiga compreender, principalmente, quando as perguntas tratarem de políticas de inclusão.

Quanto aos benefícios em participar do trabalho acredita-se que mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem poderão ocorrer, pois você será beneficiado(a) com informações sobre as políticas de inclusão escolar, direitos de acesso e de permanência, a importância da educação inclusiva na vida das pessoas com deficiência visual, informações sobre deficiência visual, equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual, a necessidade do transporte escolar, a comunicação e informações adaptadas para o deficiente visual. Você será submetido à gravação no momento da entrevista na escola, em horário combinado com você, durante o período de realização da pesquisa para verificar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

Não haverá despesa com deslocamentos ao participante (filho(a)) durante a realização da pesquisa, pois a mesma será realizada na escola regular, no CEAP ou em local de preferência dele(a).

Haverá sigredo das informações fornecidas e a sua identidade será preservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letra. A autorização para a realização da gravação é voluntária e poderá ser retirada. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, o responsável poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP no endereço Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070; Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa e a que serei submetido(a). Eu entendi que sou livre para interromper a minha

participação a qualquer momento e isso não trará riscos, pois sei que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima aceito participar voluntariamente dessa pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís, ____ de _____ 2012.

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que meu(minha) filho(a) não seja identificado(a). Autorizo, também, a realização da gravação da entrevista do meu(minha) filho(a), bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, ____ de _____ 2012.

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Prof^ªDr^ª Silvana Maria Moura da Silva

RG 038925742010-2 SSP-MA CPF 255084663-04

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br.

Participante:

Alessandra Belfort Barros

CPF: 804.237.793-20 RG:188533940

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br.

COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/HU/UFMA)

Prof^ª Dr^ª Dorlene Maria Cardoso de Aquino

ENDEREÇO: Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070;

Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores do Ensino Itinerante que acompanham alunos com deficiência visual do CAP-MA nas escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino em São Luís-MA

PREZADOS PROFESSORES DO ENSINO ITINERANTE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades, desafios e perspectivas”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Prof.^a Dr. Silvana Maria Moura da Silva, com participação da Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar e Educação Inclusiva da Faculdade Santa Fé e Mestranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Prof.^a Alessandra Belfort Barros.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual, que estejam entre o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de ensino regular da rede municipal e estadual de São Luís-MA.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, favor assinar ao final deste documento, que será elaborado em duas vias sendo rubricadas pelo pesquisador responsável e por você, enquanto participante deste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa. A sua participação não será obrigatória e você tem a liberdade de a qualquer momento deixar de continuar participando da pesquisa. Se você recusar, não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal do Maranhão ou com a escola que você leciona.

Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista, onde prestará informações sobre: seus dados pessoais; o tipo de escola que seu(sua) aluno(a) estuda e por que estuda nessa escola; suas dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular; os desafios no processo de inclusão escolar; as perspectivas na efetivação da inclusão; sua formação para o Atendimento Educacional Especializado; a articulação/mediação entre você e o(s) professores do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual; a assiduidade do aluno(a) com deficiência visual no ensino regular; os materiais, recursos e equipamentos adaptados para a deficiência visual dele(a) disponibilizados pela escola de ensino regular; o domínio da leitura e da escrita do seu aluno(a) com deficiência visual; o processo avaliativo de conteúdos conceituais do(a) seu(sua) aluno (a) no ensino regular.

Não haverá riscos para você, pois não será submetido(a) a perguntas que possam causar constrangimentos (vergonha). Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer, serão em relação às perguntas da entrevista que deverão ser explicadas numa linguagem mais apropriada (simples) pela entrevistadora, caso você não consiga compreender, principalmente, quando as perguntas tratarem de políticas de inclusão.

Quanto aos benefícios em participar do trabalho acredita-se que mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem poderão ocorrer, pois você será beneficiado(a) com informações sobre as políticas de inclusão escolar, direitos de acesso e de permanência, a importância da educação inclusiva na vida das pessoas com deficiência visual, informações sobre deficiência visual, equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual, a necessidade do transporte escolar, a comunicação e informações adaptadas para o deficiente visual. Você será submetido à gravação no momento da entrevista na escola, em horário combinado com você, durante o período de realização da pesquisa para verificar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

Não haverá despesa com deslocamentos ao participante (filho(a)) durante a realização da pesquisa, pois a mesma será realizada na escola regular, no CEAP ou em local de preferência dele(a).

Haverá sigilo das informações fornecidas e a sua identidade será preservada. Todas as informações obtidas a seu respeito terão caráter sigiloso. O seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois será identificado por letra. A autorização para a realização da gravação é voluntária e poderá ser retirada. Em caso de denúncia, dúvida e esclarecimentos sobre aspectos éticos da pesquisa, o responsável poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP no endereço Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070; Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou

ciente para que serve a pesquisa e a que serei submetido(a). Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não trará riscos, pois sei que o meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima aceito participar voluntariamente dessa pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís, ____ de _____ 2012.

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que meu(minha) filho(a) não seja identificado(a). Autorizo, também, a realização da gravação da entrevista do meu(minha) filho(a), bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, ____ de _____ 2012.

Responsável Legal Pesquisador (a) responsável

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Prof^aDr^a Silvana Maria Moura da Silva

RG 038925742010-2 SSP-MA CPF 255084663-04

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br.

Participante:

Alessandra Belfort Barros

CPF: 804.237.793-20 RG:188533940

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: 98 3018172. E-mail: alessandrabelfort@bol.com.br.

COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/HU/UFMA)

Prof^a Dr^a Dorlene Maria Cardoso de Aquino

ENDEREÇO: Rua Barão de Itapary n.º 227, Centro –São Luís - MA, CEP 65.020-070;

Fone: (98) 2109-1250 / (98) 2109-1223 ou pelo email: cep@huufma.br

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PREZADOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta pesquisa intitulada de “Processo de Inclusão no Contexto da Deficiência Visual: dificuldades, desafios e perspectivas”, tem por objetivo analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CEAP no ensino regular de São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível porque você receberá informações sobre seus direitos de acesso e permanência na escola, no CAP-MA e nos lugares que freqüentar, tendo em vista que são pessoas com direitos e obrigações assistidas e amparadas por legislação federal. Por isso, solicito que você responda às questões da entrevista.

As informações obtidas nesta entrevista são de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho e serão mantidas em sigilo as identificações dos alunos com deficiência visual.

Agradeço a sua colaboração
Atenciosamente

Responsável pela Pesquisa
Prof. Esp. Alessandra Belfort Barros
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Data da entrevista:

Lugar da entrevista:

Idade:

Sexo:

Série:

Tipo de Deficiência Visual (Cegueira ou Baixa-Visão?):

Congênita ou adquirida?

Se adquirida, em qual idade?

Outra Deficiência (Qual ou Quais?):

BLOCO 2: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL

1. Por que os pais e/ou responsáveis matricularam os filhos com deficiência visual na respectiva escola?
2. Você vai todos os dias para a sua escola? Por quê?
3. O que você faz no Centro de Ensino de Apoio Pedagógico (CAP-MA)?
4. Como você participa das atividades desenvolvidas na escola que você estuda?
5. Quais são os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?
6. Você consegue aprender os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola? Em caso positivo, como? Em caso negativo por quê?
7. O que você acha que a sua escola deveria ter para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) das classes comuns?
8. O que você acha que os professores do CAP deveriam fazer para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?
9. Você encontra dificuldades na escola onde você estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, porque você não encontra dificuldades?
10. Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na sua aprendizagem?
11. Você acha que os professores do CAP ajudam você nas dificuldades escolares encontradas? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?
12. Você acha que os professores do ensino regular ajudam você nas dificuldades escolares encontradas? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?
13. Você acha que seu professor itinerante ajuda seu professor de ensino regular nas adaptações das atividades escolares? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?

BLOCO 3: PROCESSOS E POLÍTICA DE INCLUSÃO

14. Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ocorre?

15. Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas por você para permanecer incluso no ensino regular?
16. Quais as dificuldades encontradas pelos professores do CAP em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA, de acordo com as políticas inclusivas?
17. Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?
18. O que você acha que a sua escola deveria ter para favorecer sua inclusão no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA?
19. O que você espera do seu processo de inclusão escolar?
20. Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?
21. O que você acha que os professores do ensino regular e da educação especial deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?
22. Quais são principais desafios em relação ao seu processo de inclusão escolar, de acordo com as políticas inclusivas?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com os professores do ensino regular de São Luís- MA que ensinam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PREZADOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

Esta pesquisa intitulada de “Processo de Inclusão no Contexto da Deficiência Visual: dificuldades, desafios e perspectivas”, tem por objetivo analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível porque você receberá informações sobre as políticas de inclusão escolar, direitos de acesso e de permanência, a importância da educação inclusiva na vida das pessoas com deficiência visual, informações sobre deficiência visual, equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual, a necessidade do transporte escolar, a comunicação e informações adaptadas para o deficiente visual. Por isso, solicito que você responda às questões da entrevista.

As informações obtidas nesta entrevista são de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho e serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino regular.

Agradeço a sua colaboração
Atenciosamente

Responsável pela Pesquisa
Prof. Esp. Alessandra Belfort Barros
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?:

Deficiência visual do aluno atendido:

Tempo que trabalha como profissional na escola:

BLOCO 2: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL

1. Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?
2. Você acha que o aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA encontra dificuldades na escola onde ele estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, porque ele não encontra dificuldades?
3. Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?
4. Você acha que os professores do CAP-MA ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?
5. Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?
6. Você acha que o professor do ensino itinerante ajuda o professor de ensino regular nas adaptações das atividades escolares dos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por que não ajudam?

BLOCO 3: PROCESSOS E POLÍTICA DE INCLUSÃO

7. Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA?
8. Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?
9. Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores da educação especial deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.
10. O que você acha que os professores da educação especial e do ensino regular deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
11. Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?

12. De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
13. O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
14. O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA?
15. Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com os professores do atendimento educacional especializado

PREZADOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CAP-MA

Esta pesquisa intitulada de “Processo de Inclusão no Contexto da Deficiência Visual: dificuldades, desafios e perspectivas”, tem por objetivo analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível porque você receberá informações sobre as políticas de inclusão escolar, direitos de acesso e de permanência, a importância da educação inclusiva na vida das pessoas com deficiência visual, informações sobre deficiência visual, equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual, a necessidade do transporte escolar, a comunicação e informações adaptadas para o deficiente visual. Por isso, solicito que você responda às questões da entrevista.

As informações obtidas nesta entrevista são de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho e serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA.

Agradeço a sua colaboração
Atenciosamente

Responsável pela Pesquisa
Profa. Esp. Alessandra Belfort Barros
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Deficiência visual do aluno atendido:

Tempo que trabalha como profissional na escola:

BLOCO 2: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL

1. Na sua opinião, qual(uais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?
2. Você acha que o aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA encontra dificuldades na escola onde ele estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, porque ele não encontra dificuldades?
3. Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza no Centro para ajudar na aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?
4. Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?
5. Você acha que os professores da educação especial ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?

BLOCO 3: PROCESSOS E POLÍTICA DE INCLUSÃO

6. Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA?
7. Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?
8. Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores da educação especial deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.
9. O que você acha que os professores da educação especial e do ensino regular deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
10. Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
11. De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?

12. O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
13. O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA?
14. Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com os professores do ensino itinerante que ensinam alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

PREZADOS PROFESSORES DO ENSINO ITINERANTE

Esta pesquisa intitulada de “Processo de Inclusão no Contexto da Deficiência Visual: dificuldades, desafios e perspectivas”, tem por objetivo analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular de São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível porque você receberá informações sobre as políticas de inclusão escolar, direitos de acesso e de permanência, a importância da educação inclusiva na vida das pessoas com deficiência visual, informações sobre deficiência visual, equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual, a necessidade do transporte escolar, a comunicação e informações adaptadas para o deficiente visual. Por isso, solicito que você responda às questões da entrevista.

As informações obtidas nesta entrevista são de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho e serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino itinerante.

Agradeço a sua colaboração
Atenciosamente

Responsável pela Pesquisa
Profa. Esp. Alessandra Belfort Barros
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Deficiência visual do aluno atendido:

Tempo que trabalha como profissional na escola:

BLOCO 2: A ESCOLA E O PROCESSO EDUCACIONAL

1. Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?
2. Você acha que o aluno com deficiência visual atendido pelo CAP-MA encontra dificuldades na escola onde ele estuda? Em caso positivo, quais são essas dificuldades? Em caso negativo, porque ele não encontra dificuldades?
3. Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza no Centro para ajudar na aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?
4. Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?
5. Você acha que os professores da educação especial ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles? Em caso positivo, como? Em caso negativo, porque não ajudam?

BLOCO 3: PROCESSOS E POLÍTICA DE INCLUSÃO

6. Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA para permanecerem incluídos no ensino regular das escolas públicas de São Luís-MA?
7. Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?
8. Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores da educação especial deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.
9. O que você acha que os professores das escolas e da educação especial deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
10. Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
11. De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
12. O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA no ensino regular?
13. O que você espera em relação à efetivação de alunos com deficiência visual no ensino regular das escolas públicas estaduais e municipais de São Luís-MA?
14. Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

APÊNDICE I - Transcrições das entrevistas semiestruturadas com os alunos com deficiência visual atendidos pelo CAP-MA

ENTREVISTA DA ALUNA (A) COM DEFICIÊNCIA VISUAL. DIA 18/02/2013

PESQUISADORA: Por que seus pais e/ou responsáveis matricularam você nessa escola?

ALUNA (A): Porque eles achavam mais perto.

PESQUISADORA: Ah! Então, é porque o local era mais perto da tua casa.

ALUNA (A): Isso.

PESQUISADORA: Terceira pergunta. Você está indo muito bem!

ALUNA (A): Há, há, há.

PESQUISADORA: Você vai todos os dias para a sua escola?

ALUNA (A): Sim, senhora!

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNA (A): Porque eu gosto!

PESQUISADORA: Porque tu gostas de ir pra escola?

ALUNA (A): Hunhumm!

PESQUISADORA: Ô! Que bom!

PESQUISADORA: O que você faz no Centro de Apoio Pedagógico – CAP?

ALUNA (A): Faço atividades de português, matemática, também, e história.

PESQUISADORA: Como você participa das atividades desenvolvidas na escola que você estuda?

ALUNA (A): Na verdade, eu não participo das atividades, porque eu tenho medo dos meninos me derrubarem!

PESQUISADORA: Tu não participas de nenhuma atividade?

ALUNA (A): Lá, da outra escola? Não!

PESQUISADORA: Mas, tu tens medo de ser derrubada?

ALUNA (A): Não! Tem uma dificuldade, que os meninos estão correndo, como eu ando muito devagar, eu tenho medo deles me derrubarem!

PESQUISADORA: A professora te dá oportunidade de tu participares?

ALUNA (A): Dá. Mas, só que eu não participo! É uma opção minha!

PESQUISADORA: Quais são os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNA (A): Ai, ai, ai! Conteúdos das disciplinas?! Não ir ao banheiro antes da hora! Não beber água antes da hora! E, não ficar nos corredores!

PESQUISADORA: Além dessas recomendações, e os conteúdos, assim, das disciplinas?

ALUNA (A): São esses os conteúdos!

PESQUISADORA: Eu falo, assim, português.

ALUNA (A): Ah! Português. Eu vejo leitura. Passa atividades pra fazer.

PESQUISADORA: Mas, esses conteúdos são diferentes dos outros colegas?

ALUNA (A): São diferentes.

PESQUISADORA: Por que são diferentes?

ALUNA (A): Porque eu, eu não sei tirar os deveres que eles fazem do quadro.

PESQUISADORA: Então, nesse caso, ela passa outro tipo de atividade?

ALUNA (A): Isso!

PESQUISADORA: E, o que mais?

ALUNA (A): É, matemática é a mesma coisa!

PESQUISADORA: Não é a mesma atividade que seus outros colegas?

ALUNA (A): Não, não!

PESQUISADORA: Nenhuma das disciplinas é a mesma atividade?

ALUNA (A): Tem algumas, sim, e, outras, não.

PESQUISADORA: Essa que ela não passa são, por exemplo, quais?

ALUNA (A): São as contas e algumas cópias de português.

PESQUISADORA: E, as que ela passa de forma igual, quais são?

ALUNA (A): São, é, as páginas do livro de português e a do livro de matemática.

PESQUISADORA: Ah! Então, tem atividades que são iguais aos dos outros colegas, mas tem atividades, também, que não são iguais.

ALUNA (A): Hunhumm!

PESQUISADORA: Você consegue aprender os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNA (A): Alguns, sim.

PESQUISADORA: Quais são os conteúdos que tu consegues aprender.

ALUNA (A): Os conteúdos de português.

PESQUISADORA: E, os que tu não consegues?

ALUNA (A): Os de matemática.

PESQUISADORA: Por que tu não consegues?

ALUNA (A): Porque os de matemática são muito difíceis pra mim.

PESQUISADORA: E, os de português?

ALUNA (A): Os de português são mais fáceis.

PESQUISADORA: Mas, por que tu tens mais dificuldades nos de matemática?

ALUNA (A): Matemática, ela é um pouco mais complicada pra mim.

PESQUISADORA: Nesse caso, a professora não passa atividades iguais pra ti, iguais as dos alunos?

ALUNA (A): Isso!

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNA (A): Deveria ter o braille.

PESQUISADORA: O braille?

ALUNA (A): Isso.

PESQUISADORA: E, não tem?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNA (A): Porque ela passa atividades iguais pra todos os alunos, menos pra mim.

PESQUISADORA: E, além desse item, tu achas que a escola deveria ter o quê pra te aprender mais os conteúdos, além do braille?

ALUNA (A): Ah! Letras maiores e palavras menos complicadas.

PESQUISADORA: Ah! Letras ampliadas. E, o que são palavras menos complicadas pra ti?

ALUNA (A): Palavras do, dos livros de português da escola. São muito complicadas pra mim.

PESQUISADORA: Quais são as palavras mais fáceis pra ti, nesse caso?

ALUNA (A): Só dado, dedo, cada, bola e cama.

PESQUISADORA: Ah! Então, são palavras de duas sílabas apenas? É isso?

ALUNA (A): Isso.

PESQUISADORA: O que tua escola deveria ter além do braille e de letras ampliadas pra te aprender mais os conteúdos?

ALUNA (A): Humm! Deixe-me ver! Ai, ai, ai! Deixe-me ver! Não sei!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP deveriam fazer para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNA (A): Deveriam ler a atividade da escola regular.

PESQUISADORA: Assim, tu achas que iria aprender mais os conteúdos da sala de ensino regular?

ALUNA (A): Hunhum! Sim, senhora!

PESQUISADORA: Você acha que deveria ter outra coisa ou só a leitura?

ALUNA (A): Só a leitura!

PESQUISADORA: Você encontra dificuldades na escola onde você estuda?

ALUNA (A): Sim, senhora!

PESQUISADORA: Tu podes me dizer quais são essas dificuldades?

ALUNA (A): Na hora de subir a escada, na hora de ir ao banheiro e na hora de beber água. É muita dificuldade!

PESQUISADORA: Na hora de subir a escada, quais são as dificuldades que tu achas?

ALUNA (A): É, que tem três degrais, né! Eu tenho medo de alguém vir lá de dentro e me empurrar. Entendeu? Essa é minha grande dificuldade!

PESQUISADORA: E, do banheiro?

ALUNA (A): Do banheiro, eu tenho medo dos meninos ou das meninas, é, me trancarem lá dentro, porque já aconteceu comigo uma vez! Eu fui trancada uma vez dentro do banheiro da escola!

PESQUISADORA: E, a do bebedouro?

ALUNA (A): Que tem muitos meninos que empurram as meninas. Essa é minha grande dificuldade.

PESQUISADORA: Existe alguma outra dificuldade que tu achas que tem na escola?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: São só essas?

ALUNA (A): Hunhum!

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na sua aprendizagem?

ALUNA (A): Só a lupa.

PESQUISADORA: A lupa, quem foi que conseguiu?

ALUNA (A): Quem conseguiu pra mim foi a minha, a mulher do meu primo.

PESQUISADORA: Então, não foi a escola que te deu a lupa?

ALUNA (A): Não. Na escola não tem lupa.

PESQUISADORA: Mas, a escola tem algum outro recurso?

ALUNA (A): Não tem nenhum recurso.

PESQUISADORA: Que tu utilizas na sala de aula?

ALUNA (A): Não, só os livros e os cadernos.

PESQUISADORA: Mas, esses livros estão com letras ampliadas?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: E, o caderno é apropriado pra ti?

ALUNA (A): E, não é apropriado.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNA (A): Sim, senhora!

PESQUISADORA: Como eles te ajudam?

ALUNA (A): Eles ajudam. Eles ajudam a ler.

PESQUISADORA: E, além disso?

ALUNA (A): Me ajudam a separar mais as letras, as letras não, as palavras.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: Porque você acha que ela não ajuda?

ALUNA (A): Porque ela fica ensinando os outros alunos. Eu tenho que fazer tudo por conta própria.

PESQUISADORA: Então, ela dá atenção para os outros alunos e pra ti ela passa outra atividade na hora, ou não?

ALUNA (A): Só pra casa!

PESQUISADORA: E, o que tu ficas fazendo na sala de aula?

ALUNA (A): Fico fazendo atividades que eu levo daqui (CAP), do livro.

PESQUISADORA: Ah! Então, não é nenhuma atividade da escola regular?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: Em sala de aula tu ficas o dia todo sem fazer nenhuma atividade da escola?

ALUNA (A): Não, só a daqui (CAP).

PESQUISADORA: Você acha que seu(s) professor(es) do CAP ajuda(m) seu(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

ALUNA (A): Sim.

PESQUISADORA: Como tu achas que eles ajudam?

ALUNA (A): Me ajudam a, a compreender a atividade.

PESQUISADORA: E, nas adaptações das atividades, tem alguma adaptação?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular?

ALUNA (A): (silêncio!)

PESQUISADORA: Tu sabes o que é inclusão?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: (Explicação sobre inclusão. Retorna-se a pergunta). Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular?

ALUNA (A): Mais ou menos!

PESQUISADORA: Por que tu achas que é mais ou menos?

ALUNA (A): Porque quando ela passa atividade pra mim, eu faço. Às vezes, ela passa pros colegas, na sala de aula, e, às vezes, ela passa pra mim.

PESQUISADORA: Mas, a escola te oferece algum material pra ti aprender, ter uma aprendizagem melhor, uma aprendizagem de qualidade?

ALUNA (A): Não oferece nenhum material.

PESQUISADORA: Então, nesse caso, tu achas que tu não estás incluída no ensino regular?

ALUNA (A): Não.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas por você para permanecer incluso no ensino regular?

ALUNA (A): A dificuldade é só pra ler as letras, que não são ampliadas.

PESQUISADORA: Tu achas que só assim tu estarias inclusa no ensino regular?

ALUNA (A): Hunhum!

PESQUISADORA: Só com as letras ampliadas você estaria incluída?

ALUNA (A): Sim, senhora!

PESQUISADORA: Em relação aos colegas você estaria incluída?

ALUNA (A): Alguns sim e outros não.

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do CAP em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNA (A): Ai, ai, ai! Essa é difícil!

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNA (A): Só na escrita!

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para favorecer sua inclusão no ensino regular?

ALUNA (A): Como eu disse, as letras ampliadas.

PESQUISADORA: Só isso mesmo?

ALUNA (A): Só isso!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

ALUNA (A): A escola dos meus sonhos?! Com alunos diferentes, alunos que não me judiassem.

PESQUISADORA: Essa seria a escola dos teus sonhos?

ALUNA (A): Isso!

PESQUISADORA: Como tu gostaria que tua escola fosse?

ALUNA (A): Uma escola com gente que gostasse de mim!

PESQUISADORA: Por que tu achas que na tua escola eles não gostam de ti?

ALUNA (A): Não. Eles não gostam de mim.

PESQUISADORA: Por que tu achas que eles não gostam?

ALUNA (A): Porque eles me maltratam muito!

PESQUISADORA: Como é que eles te maltratam?

ALUNA (A): Começam a me dizer desaforos, a me xingar! Eu fico constrangida!

PESQUISADORA: Por que tu achas que eles te xingam?

ALUNA (A): Eu, ai, eu não sei!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

ALUNA (A): Me ajudar mais!

PESQUISADORA: Quais são principais desafios em relação ao seu processo de inclusão escolar, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNA (A): São tantos! Que eu nem sei por onde começar!

PESQUISADORA: O que você espera do seu processo de inclusão escolar?

ALUNA (A): Bom! Um bom ensino e uma boa educação.

PESQUISADORA: O que é pra ti um bom ensino e uma boa educação?

ALUNA (A): Assim, um bom ensino seria uma boa leitura e uma boa escrita.

PESQUISADORA: E, uma boa educação, o que seria?

ALUNA (A): Significa, é, falar mais baixo e, é, usar os bons modos!

PESQUISADORA: Muito obrigada pela sua entrevista.

ENTREVISTA DO ALUNO (B) COM DEFICIÊNCIA VISUAL. DIA 20/01/2013

PESQUISADORA: Por que seus pais e/ou responsáveis matricularam você nessa escola?

ALUNO (B): Porque fica perto de casa. Por causa que fica melhor pra mim.

PESQUISADORA: Você vai todos os dias para a sua escola?

ALUNO (B): Todos os dias, não!

PESQUISADORA: Por que tu não vais todos os dias?

ALUNO (B): Priguiça!

PESQUISADORA: Por que tu tens preguiça?

ALUNO (B): Porque acorda cedo!

PESQUISADORA: Ah! É! Então, por que tu não mudas teu horário para o turno vespertino?

ALUNO (B): Porque não. Eu já acostumei de manhã!

PESQUISADORA: O que você faz no Centro de Apoio Pedagógico – CAP?

ALUNO (B): Reforço!

PESQUISADORA: É um reforço?

ALUNO (B): É!

PESQUISADORA: E, como é esse reforço?

ALUNO (B): Aprender a ler, a escrever, aprender a ter bons modos, só!

PESQUISADORA: Como você participa das atividades desenvolvidas na escola que você estuda?

ALUNO (B): Eu não participo.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (B): Porque eu não gosto!

PESQUISADORA: E, por que tu não gostas?

ALUNO (B): Porque não!

PESQUISADORA: Quais são os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (B): Português, matemática, geografia. Em matemática, aprender os números, aprender a somar. Essas coisas!

PESQUISADORA: Você consegue aprender os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (B): Pelo livro, pela fala, pelo ensino. Essas coisas, assim!

PESQUISADORA: Tu consegues acompanhar a leitura pelo livro?

ALUNO (B): Consigo!

PESQUISADORA: Como tu consegues acompanhar?

ALUNO (B): Pelo quadro.

PESQUISADORA: Tu enxergas pelo quadro?

ALUNO (B): Enxergo!

PESQUISADORA: Direitinho?

ALUNO (B): Direitinho, não!

PESQUISADORA: Tem dificuldade?

ALUNO (B): Sei lá!

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (B): Mais professores.

PESQUISADORA: Tu querias que tivessem mais professores na tua série?

ALUNO (B): Não! Na escola como um todo. Mais alimentação.

PESQUISADORA: O que mais?

ALUNO (B): Só!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP deveriam fazer para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (B): Acho que nada!

PESQUISADORA: Eles já fazem o trabalho deles?

ALUNO (B): Eles já fazem o trabalho deles!

PESQUISADORA: Você encontra dificuldades na escola onde você estuda?

ALUNO (B): Não!

PESQUISADORA: Nenhuma?

ALUNO (B): Nenhuma!

PESQUISADORA: Por que você não encontra dificuldades?

ALUNO (B): Porque não!

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na sua aprendizagem?

ALUNO (B): Livro, caderno, lápis, caneta, fardamento, só!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (B): Ajudam.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

ALUNO (B): Ensinando!

PESQUISADORA: Ensinando o quê?

ALUNO (B): As coisas que eu ainda não aprendi lá. Essas coisas!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (B): Ajuda.

PESQUISADORA: Como eles ajudam?

ALUNO (B): Falando. Ela me dá papel com letras normais.

PESQUISADORA: Você acha que seu(s) professor(es) do CAP ajuda(m) seu(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

ALUNO (B): Ajuda.

PESQUISADORA: Como?

ALUNO (B): Conversando com ela!

PESQUISADORA: Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (B): Sim.

PESQUISADORA: Como você acha que está ocorrendo sua inclusão?

ALUNO (B): Ta bem!

PESQUISADORA: Bem, como?

ALUNO (B): Assim! Falo com todo mundo. Essas coisas, assim!

PESQUISADORA: Tu tens acesso aos materiais?

ALUNO (B): Não! Não tenho acesso aos materiais.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas por você para permanecer incluso no ensino regular?

ALUNO (B): Não tenho dificuldades, não!

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do CAP em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (B): Os professores do CAP não tem dificuldades.

PESQUISADORA: Por que tu achas que eles não tem dificuldades?

ALUNO (B): Porque não! Porque eles ensinam normal!

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (B): Acho que a professora da escola não tem dificuldade.

PESQUISADORA: Por que tu achas que ela não tem dificuldades?

ALUNO (B): Porque não! Porque ela não fala sobre isso!

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para favorecer sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (B): Nada!

PESQUISADORA: A escola já tem tudo?

ALUNO (B): A escola tem tudo!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

ALUNO (B): Não sei!

PESQUISADORA: Como é que tu sonhas que deve ser uma escola?

ALUNO (B): Uma escola normal!

PESQUISADORA: Como é uma escola normal?

ALUNO (B): Que tenha tudo!

PESQUISADORA: Tudo o quê?

ALUNO (B): Nada! Só as coisas normais que tem!

PESQUISADORA: E, o que são as coisas normais que tem?

ALUNO (B): Só os professores, merenda. Essas coisas, assim!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

ALUNO (B): Nada!

PESQUISADORA: Quais são principais desafios em relação ao seu processo de inclusão escolar, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (B): Acho que, pra mim, nenhum! Pra mim, nenhum!

PESQUISADORA: Pra ti está tudo bom?

ALUNO (B): Tá!

PESQUISADORA: O que você espera do seu processo de inclusão escolar?

ALUNO (B): Aprender.

PESQUISADORA: Aprender, como?

ALUNO (B): Aprendendo os conteúdos das matérias!

PESQUISADORA: E, como é que tu achas que tu vais aprender essas coisas?

ALUNO (B): Estudando e freqüentando a escola!

PESQUISADORA: E, tu estás fazendo isso?

ALUNO (B): Muito, não!

PESQUISADORA: Obrigada pela sua entrevista!

ENTREVISTA DO ALUNO (C) COM DEFICIÊNCIA VISUAL. DIA 18/02/2013

PESQUISADORA: Por que seus pais e/ou responsáveis matricularam você nessa escola?

ALUNO (C): Porque eles acharam interessante àquele colégio pra mim.

PESQUISADORA: Por que eles acharam interessante?

ALUNO (C): Porque eles sabiam que eu ia aprender mais lá.

PESQUISADORA: E, a escola é boa assim?

ALUNO (C): É.

PESQUISADORA: O que tem na escola pra ser tão boa?

ALUNO (C): Tem, é... Como é? Projeto de leitura.

PESQUISADORA: Que mais?

ALUNO (C): Tem, tem várias coisas, projeto de computação.

PESQUISADORA: Você vai todos os dias para a sua escola?

ALUNO (C): Sim.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (C): Pra não pegar falta.

PESQUISADORA: Só por isso?

ALUNO (C): Pra aprender, também.

PESQUISADORA: Ah! E, o que tu vais aprender na escola?

ALUNO (C): Ah! As palavras de Deus, as coisas bíblicas, a ler, a escrever, e, é isso!

PESQUISADORA: O que você faz no Centro de Apoio Pedagógico – CAP?

ALUNO (C): Trago dever pra eu fazer, pra me ajudar!

PESQUISADORA: Traz dever de onde?

ALUNO (C): Do colégio.

PESQUISADORA: E, o que mais?

ALUNO (C): Só dever.

PESQUISADORA: Aqui, no CAP, tu só fazes dever?

ALUNO (C): É. E, alguns..., comé? Alguns projetos.

PESQUISADORA: Tu participas de projetos?

ALUNO (C): Participo.

PESQUISADORA: Quantos projetos tu já participastes no CAP?

ALUNO (C): Foi dois: Cacuriá e o Dia do Natal.

PESQUISADORA: Como você participa das atividades desenvolvidas na escola que você estuda?

ALUNO (C): Fazendo um... Comé? Fazendo pergunta.

PESQUISADORA: Só isso que tu fazes na escola?

ALUNO (C): É! E, tenho dúvidas.

PESQUISADORA: E, o que mais?

ALUNO (C): Só!

PESQUISADORA: Quer dizer que tu participas apenas perguntando?

ALUNO (C): Perguntando, não. Fazendo algumas apresentações.

PESQUISADORA: Apresentações de quê?

ALUNO (C): De feira de ciências, dia do trânsito, dia das crianças, dia das mães.

PESQUISADORA: Então, tu participas de muitas atividades da escola, não é?).

ALUNO (C): Na sala, só eu que participo, porque sempre que a professora pede pra fazer uma apresentação, eles (colegas) falta e, só vai depois.

PESQUISADORA: Quais são os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (C): É! Como é que se diz? É! Matemática, fração, é, fração, multiplicação, divisão. Ciências.

PESQUISADORA: Quais são os conteúdos de Ciências?

ALUNO (C): Falar dos cientistas.

PESQUISADORA: Além de Ciências, o que tu vês mais? Português, por exemplo.

ALUNO (C): Leitura, é, verbos, só!

PESQUISADORA: E, Geografia?

ALUNO (C): Eu sei! Negócio é que já esqueci!

PESQUISADORA: Você consegue aprender os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (C): Consigo, algumas!

PESQUISADORA: Por que tu achas que não consegues aprender todos?

ALUNO (C): Não é porque eu não presto atenção não, tia! O negócio é...

PESQUISADORA: Por que tu achas que tu não consegues aprender?

ALUNO (C): Porque tem pergunta que é difícil. Só! Porque tem alguém que ta atrapalhando.

PESQUISADORA: Quem é alguém? São os colegas?

ALUNO (C): Os colegas ficam chamando e, aí, eu acabo esquecendo aquilo que... eu fico... eles ficam tirando a minha atenção. Aí, depois que eu vou lembrar!

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (C): Bastante leitura, dever.

PESQUISADORA: Tu sabes ler direitinho?

ALUNO (C): Direitinho, direitinho, não, né!

PESQUISADORA: Tu achas que tua escola já está completa ou deveria ter mais alguma coisa?

ALUNO (C): É.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP deveriam fazer para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (C): Acompanhar agente. Leitura, ditado. Só!

PESQUISADORA: Você encontra dificuldades na escola onde você estuda?

ALUNO (C): Como assim?

PESQUISADORA: Dificuldades pra aprender. Tu encontras dificuldade lá na escola?

ALUNO (C): Encontro.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

ALUNO (C): Tem vezes que a dificuldade maior é só a leitura, que tem vez que eu me enrolo. E, dificuldade de olhar!

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na sua aprendizagem?

ALUNO (C): Não utiliza. Os pincéis tão fraco! Aí, eu fico toda hora forçando minha vista! meu olho fica doendo é muito!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (C): Sim.

PESQUISADORA: Como eles ajudam?

ALUNO (C): Acompanhando.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (C): Às vezes ela ajuda. Porque eu tenho muitos e muitos colegas na sala.

PESQUISADORA: Você acha que seu professor itinerante ajuda a sua professora de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

ALUNO (C): Ajuda.

PESQUISADORA: Como ele ajuda?

ALUNO (C): Aumentando a letra.

PESQUISADORA: Ah! Então ele ajuda ampliando as atividades. É isso?

ALUNO (C): É isso mesmo, tia!

PESQUISADORA: Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (C): Eu não sei, tia!

PESQUISADORA: Você sabe o que é inclusão?

ALUNO (C): Não.

PESQUISADORA: (Explicação sobre inclusão). Agora, você pode me responder se você está sendo incluído na escola regular?

ALUNO (C): Não.

PESQUISADORA: Por que você acha isso?

ALUNO (C): Porque lá na escola, ela não é bem preparada com material disponível.

PESQUISADORA: E, o que mais?

ALUNO (C): Aí, a minha itinerante sugeriu que agente poderia ter material disponível pra todos nós.

PESQUISADORA: E, aí, tem esses materiais?

ALUNO (C): Tem, agora tem.

PESQUISADORA: Quais são os materiais que tem?

ALUNO (C): Ah! Mas, a Diretora não falou pra nós, não quais os materiais que tem na escola.

PESQUISADORA: Então, quer dizer que ela nunca entregou materiais pra você?

ALUNO (C): Não.

PESQUISADORA: Na sua opinião quais as dificuldades encontradas por você pra permanecer incluso no ensino regular?

ALUNO (C): Acho que só mesmo a leitura.

PESQUISADORA: Na tua opinião, quais as dificuldades dos professores do CAP pra te ajudar na tua inclusão na escola regular?

ALUNO (C): Tia! Eu acho que eles não tem dificuldades, não.

PESQUISADORA: E, os professores do ensino regular, eles tem dificuldades de te incluir?

ALUNO (C): Tem. Quando ela ta com os alunos dela, aí, ela não pode dar atenção pra mim.

PESQUISADORA: O que a escola deveria ter pra favorecer sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (C): A escola deveria ter, hum, professores com maior experiência pedagógica pra os deficientes visuais. Aí, podia os professores ajudar os deficientes visuais. E, os veteranos, né, deficientes lá (na escola) deveriam ajudar os novos alunos com deficiência.

PESQUISADORA: O que você espera do seu processo de inclusão?

ALUNO (C): Eu espero que melhore.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola dos teus sonhos?

ALUNO (C): A escola dos meus sonhos seria... Não sei?! Qualquer escola pra mim ta bom, né!

PESQUISADORA: Última pergunta. Quais os principais desafios pra você está incluído na escola regular?

ALUNO (C): Tia, meu desafio é não ficar reprovado e eu queria aprender mais.

PESQUISADORA: Muito obrigada pela sua entrevista!

ALUNO (C): Obrigado, também!

ENTREVISTA DO ALUNO (D) COM DEFICIÊNCIA VISUAL. DIA 20/01/2013

PESQUISADORA: Por que seus pais e/ou responsáveis matricularam você nessa escola?

ALUNO (D): Porque quando eu tava de férias, eu tava pertubando em casa.

PESQUISADORA: Por que te matricularam nessa escola?

ALUNO (D): Porque eu tava brigando muito no quintal.

PESQUISADORA: Existe outro motivo?

ALUNO (D): Porque a escola é perto da minha casa.

PESQUISADORA: Você vai todos os dias para a sua escola?

ALUNO (D): Venho.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (D): Pra estudar. Eu não posso faltar a aula.

PESQUISADORA: O que você faz no Centro de Apoio Pedagógico – CAP?

ALUNO (D): Eu estudo muito!

PESQUISADORA: Tu estudas o quê no CAP?

ALUNO (D): Não lembro! Ela (professora) manda eu escrever, eu leio e ela manda eu copiar.

PESQUISADORA: Como você participa das atividades desenvolvidas na escola que você estuda?

ALUNO (D): Eu copio e respondo, respondo. Participo das aulas, quando a tia bota as atividades no quadro.

PESQUISADORA: E, na escola, como um todo, tu participas das atividades?

ALUNO (D): Participo.

PESQUISADORA: Quais são os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (D): Ensina eu ler, a copiar, a responder.

PESQUISADORA: Você consegue aprender os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (D): Consigo.

PESQUISADORA: Como você consegue aprender?

ALUNO (D): (o aluno ficou em silêncio e não soube responder).

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (D): Que ajude muito! A escola precisa melhorar! (Só não soube dizer como).

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP deveriam fazer para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (D): Quando a tia manda eu fazer as atividades, eu levo pra lá (CAP). Aprendo mais, assim!

PESQUISADORA: Você encontra dificuldades na escola onde você estuda?

ALUNO (D): Encontro.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

ALUNO (D): De ler, mas já tô aprendendo mais.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na sua aprendizagem?

ALUNO (D): O quadro, o hidrocor. Ela (professora) usa livro, coisas dos livros!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (D): Ajudam.

PESQUISADORA: Como eles ajudam?

ALUNO (D): Ajudam a copiar.

PESQUISADORA: Você acha que melhorou na escola depois que foi para o CAP?

ALUNO (D): Eu acho!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (D): Ajudam.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

ALUNO (D): Quando eu não sei a resposta, ela (professora) ajuda pra eu responder.

PESQUISADORA: Você acha que seu(s) professor(es) do ensino itinerante ajuda(m) seu(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

ALUNO (D): Não.

PESQUISADORA: Porque você acha que eles não ajudam?

ALUNO (D): (Não soube responder).

PESQUISADORA: Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (D): (O aluno ficou em silêncio).

PESQUISADORA: Você sabe o que é inclusão?

ALUNO (D): Não.

PESQUISADORA: (Explicação). Tu achas que está ocorrendo a sua inclusão na escola de ensino regular?

ALUNO (D): Acho.

PESQUISADORA: Como você acha que está ocorrendo a sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (D): A professora faz trabalho em grupo.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas por você para permanecer incluso no ensino regular?

ALUNO (D): De ler e escrever.

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do CAP em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (D): (O aluno ficou em silêncio e não soube responder).

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (D): (Não soube responder).

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para favorecer sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (D): Reforma, limpeza, também. Não adianta, porque os alunos quebra tudo!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

ALUNO (D): Limpa, bem arrumada, bem organizada. Os ventilador, também.

PESQUISADORA: Você ta sentido dificuldade no ensino regular?

ALUNO (D): Tô!

PESQUISADORA: Em relação a quê?

ALUNO (D): Estudo!

PESQUISADORA: Tu tens facilidade e/ou tu demoras um pouco mais pra aprender?

ALUNO (D): Demoro um pouco mais pra aprender.

PESQUISADORA: Por que tu achas que tu demoras um pouco mais pra aprender?

ALUNO (D): (Não soube responder).

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

ALUNO (D): Me ajudar.

PESQUISADORA: Ajudar como?

ALUNO (D): A fazer meu dever, que eu copio do quadro, mas não sei responder sozinho.

PESQUISADORA: Tu precisas de um acompanhamento?

ALUNO (D): Preciso!

PESQUISADORA: Quais são principais desafios em relação ao seu processo de inclusão escolar, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (D): Deve melhorar a escola. Os alunos são atentados.

PESQUISADORA: O que você espera do seu processo de inclusão escolar?

ALUNO (D): Deixe mais a vontade.

PESQUISADORA: Obrigada pela entrevista.

ENTREVISTA DO ALUNO (E) COM DEFICIÊNCIA VISUAL. DIA 20/01/2013

PESQUISADORA: Que tipo de escola você estuda?

ALUNO (E): Pública municipal.

PESQUISADORA: Por que seus pais e/ou responsáveis matricularam você nessa escola?

ALUNO (E): Porquê eu não sei. Mas, fica perto da minha casa!

PESQUISADORA: Você vai todos os dias para a sua escola?

ALUNO (E): Vou, de manhã!

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (E): Porque eu tenho que estudar!

PESQUISADORA: O que você faz no Centro de Apoio Pedagógico – CAP?

ALUNO (E): Eu estudo, eu lancha, eu brinco. Aí, eu volto para sala de novo.

PESQUISADORA: Tu estudas o quê no CAP?

ALUNO (E): Eu estudo reglete e os numerais.

PESQUISADORA: Está na parte da alfabetização?

ALUNO (E): Do alfabeto?

PESQUISADORA: Sim.

ALUNO (E): Ainda não.

PESQUISADORA: Como você participa das atividades desenvolvidas na escola que você estuda?

ALUNO (E): Eu não sei. Eu estudo reglete, eu leio meu livro, eu tenho uma tabelinha. Participo!

PESQUISADORA: Quais são os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (E): Ela me ensina um mucado de coisa. Ela me ensina tabuada, também. Ela me manda ler o livro. Mas, o braille, também, é muito ruim, eu não consigo dizer as letras, eu não sei identificar.

PESQUISADORA: Você consegue aprender os conteúdos que seu(s) professor(es) ensina(m) na sua escola?

ALUNO (E): Sim.

PESQUISADORA: Como você consegue aprender?

ALUNO (E): Aprendendo! Eu aprendo a pegar no punção e furar na reglete. Eu aprendo a me banhar sozinho em casa, me vestir sozinho!

PESQUISADORA: E, aqui na escola?

ALUNO (E): Na escola eu ainda não sei ir sozinho pro banheiro. Só que eu preciso completar 13 anos, porque eu quero largar de andar com gente me levando pro banheiro. Eu já tô homem!

PESQUISADORA: Você quer andar sozinho na escola?

ALUNO (E): É! Só que eu preciso de uma bengala!

PESQUISADORA: Tu precisas de uma bengala?

ALUNO (E): É. Quero falar com o tio (professor do CAP) pra ele me ensinar esse ano, quando eu voltar pro CAP.

PESQUISADORA: Além de querer ir sozinho para o banheiro, o que você quer fazer mais?

ALUNO (E): É, também beber água sozinho, ir no bebedouro.

PESQUISADORA: E, tu não fazes nada sozinho?

ALUNO (E): Aqui no colejão, não. Só no CAP.

PESQUISADORA: E, o que tu queres aprender aqui na escola?

ALUNO (E): Ir pra sala sozinho e estudar sozinho, sem ninguém. Seu Juarez já faz isso tudo, também. Ele aprendeu a andar de bengala, tio (professor do CAP) ensina ele. Ele vai me ensinar, também.

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (E): Não sei.

PESQUISADORA: Não ta faltando mais nada na escola pra te aprender mais?

ALUNO (E): Tá! Um teclado pra mim, um teclado de instrumentos musicais. Eu quero um notebook pra mim ficar mexendo.

PESQUISADORA: Pra que tu queres um notebook?

ALUNO (E): Pra mim escutar uma musiquinha. Quando eu tiver 22 anos eu quero trabalhar!

PESQUISADORA: Você quer trabalhar de quê?

ALUNO (E): Eu quero ser ajudante de mecânico e ajudante de carroça!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP deveriam fazer para você aprender mais os conteúdos ensinados pelo(s) seu(s) professor(es) de sala de aula?

ALUNO (E): Não consigo dizer. Eu vou aprender o alfabeto. As vogais eu sei direitinho! De “a, e, i, o, u”. Quero aprender as consoantes, a sequência das letras.

PESQUISADORA: E, soroban, tu sabes?

ALUNO (E): Eu já sei. Eu quero aprender outras coisas! Um cordão, fazer um cordão de canudos. Eu quero que a professora me ensina uma coisa.

PESQUISADORA: O quê?

ALUNO (E): Pra ela me ensinar a fazer um carrinho. Ela disse que ía me ensinar a fazer um pingo de massinha, porque eu gosto tanto desses desenhos!

PESQUISADORA: Você encontra dificuldades na escola onde você estuda?

ALUNO (E): Não sei. Tem! Mas, eu não sei. Eu sei fazer muitas coisas de papel.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na sua aprendizagem?

ALUNO (E): Eu tenho reglete, punção, folha de braille, grade de reglete. È, livros, eu tenho mais de seis livros.

PESQUISADORA: Os livros são em braille ou não?

ALUNO (E): São em braille.

PESQUISADORA: O que mais?

ALUNO (E): E, um CD, que eu recebi no cinema. Eu tô esperando o pessoal me entregar mais um livro.

PESQUISADORA: Entregaram?

ALUNO (E): Não, ainda, não. Eu quero mesmo é um de história.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (E): Ajuda.

PESQUISADORA: Como você acha que os professores ajudam?

ALUNO (E): Ora! Ajudando! Eles me ajudam a fazer o alfabeto.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam você nas dificuldades escolares encontradas?

ALUNO (E): Acho.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

ALUNO (E): Ela me ajuda a fazer palavras com “ç” e com “rr”. Só que eu sei fazer mais palavras com “rr”.

PESQUISADORA: O que mais?

ALUNO (E): Ela me ajuda a fazer palavras e umas consoantes.

PESQUISADORA: Você acha que seu(s) professor(es) do ensino itinerante ajuda(m) seu(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

ALUNO (E): Não.

PESQUISADORA: Por que não ajudam?

ALUNO (E): Porque é muito difícil!

PESQUISADORA: Por que tu achas que é muito difícil?

ALUNO (E): É porque eu não sei dizer.

PESQUISADORA: Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (E): (Silêncio!).

PESQUISADORA: Você sabe o que é inclusão?

ALUNO (E): Inclusão? É quando agente brinca no recreio!

PESQUISADORA: (Explicação sobre inclusão). Agora, me responda! Você acha que está ocorrendo sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (E): Não.

PESQUISADORA: Porque você acha que não está ocorrendo sua inclusão?

ALUNO (E): Porque, eu não sei dizer não, tia! Ah! os materiais.

PESQUISADORA: Tu te sente bem aqui na escola?

ALUNO (E): Sinto! Mas, só um pouquinho!

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas por você para permanecer incluso no ensino regular?

ALUNO (E): Não sei não, tia!

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do CAP em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (E): Não sei.

PESQUISADORA: Quais as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (E): Ela tem dificuldade porque ela passa muito dever no quadro.

PESQUISADORA: E, como tu fazes pra te aprender?

ALUNO (E): Quando os meninos tão estudando eu fico só sentado ouvindo.

PESQUISADORA: O que você acha que a sua escola deveria ter para favorecer sua inclusão no ensino regular?

ALUNO (E): Tá faltando comprar mais alguma coisa para eu aprender.

PESQUISADORA: O que tu achas que ta faltando comprar?

ALUNO (E): Um isopor e um papelão!

PESQUISADORA: Pra que tu queres um papelão?

ALUNO (E): Pra mim escrever!

PESQUISADORA: Escrever, como?

ALUNO (E): Ora! Pegar o punção e furar!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

ALUNO (E): (Pausa!) Não sei tia.

PESQUISADORA: Tu não sonhas uma escola boa?

ALUNO (E): Não. Eu não sonho, não. Eu só sonho no CAP!

PESQUISADORA: O que tu sonhas no CAP?

ALUNO (E): Eu só sonho quando eu tô estudando.

PESQUISADORA: Como é que tu sonhas?

ALUNO (E): Ora! Sonhando!

PESQUISADORA: O que tu querias na escola pra ela ficar melhor?

ALUNO (E): Não sei dizer, não, tia!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

ALUNO (E): Não sei, não, tia!

PESQUISADORA: Quais são principais desafios em relação ao seu processo de inclusão escolar, de acordo com as políticas inclusivas?

ALUNO (E): Também, não sei, não, tia!

PESQUISADORA: O que você espera do seu processo de inclusão escolar?

ALUNO (E): Não sei dizer, tia!

PESQUISADORA: Muito obrigada pela sua entrevista.

APÊNDICE J - Transcrições das entrevistas semiestruturadas com as professoras do ensino regular

ENTREVISTA DA PROFESSORA (A) DO ENSINO REGULAR. DIA 21/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (A): Assim, a mãe mesmo sem ter um conhecimento desse processo de exclusão, mas ela achou adequado, achou importante a filha dela, mesmo com a deficiência, está inserida, né, no quadro de alunos normais. E, ela precisava, né dessa convivência, né. Outro, por ser próximo da residência.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (A): Não.

PESQUISADORA: Por que ele não encontra dificuldades?

PROFESSORA (A): Porque ela se sente bem. Ela se sente à vontade na escola.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (A): A escola não oferece nenhum tipo de suporte pra educação da aluna. Tiro do meu próprio bolso, as atividades xerocadas. A escola deveria ter um suporte melhor pra dá um suporte melhor pra aluna. A responsabilidade é de todos. O Estado deveria ter mais suporte até mesmo pro professor, né. Adequar equipamentos necessários. O professor, se ele tivesse seu material, ele vinha e aplicava sua atividade com o aluno.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (A): Não, na totalidade, não, né

PESQUISADORA: Por que você acha que eles não ajudam?

PROFESSORA (A): Que deveria dá mais, na questão de recursos, na questão de treinamento aos próprios professores do ensino regular. deveria ter mais atenção, deveria ter mais, é, compromisso, é, compromisso, né, com a escola, com o aluno. Ta mais junto com o professor. Perguntar quais são as dificuldades. Dar sugestões, idéias pro professor. Fazer um trabalho acontento com os alunos, né.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (A): Ajudar, agente ajuda, mas sem um conhecimento que deveria ter.

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (A): Eu acho, também, que nós professores deveria ter, também, um treinamento pra esse tipo de inclusão de pessoas com deficiência, diversas deficiências, né. Então, o professor deveria estar preparado pra isso, porque eu não sabia nem como. Meu Deus! O que é que eu vou fazer com essa pessoa aqui? Mas, aí, com a professora, buscando e vendo o que é que ia fazer. Eu não alcancei meu objetivo como eu deveria, né. Eu acho que deu pra suprir às necessidades. Eu acho que deveria ter um treinamento pros professores regular, mesmo. O professor de ensino regular deveria ter pelo menos o básico pra trabalhar com essas deficiências.

PESQUISADORA: Quem deveria oferecer essa formação para o professor de ensino regular?

PROFESSORA (A): O próprio Estado deveria oferecer essa formação.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do ensino itinerante ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (A): Ajuda.

PESQUISADORA: Em caso positivo, como?

PROFESSORA (A): Amplia as atividades. Mas, deveria ser feito um planejamentto, com estratégias de acordo com a necessidade da aluna. Dar sugestões. A itinerante diz: -- não, professora, faz do jeito que a senhora quiser. Não é como eu quero. É do jeito que o sistema quer que seja feito. Porque esse aluno, ele tem que dar um resultado. Assim, como os alunos normais, ela tem que dar um resultado. A itinerante deveria dar orientações em como avaliar esse aluno. Porque esse aluno não poderia ter uma avaliação igual aos outros alunos, mas uma avaliação diferenciada, com conceitos diferentes, porque ela não tem só deficiência visual.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (A): Eu acho, assim, que no caso dessa aluna, ela tem baixa visão. Mas, ela me falou, agora, que ela toma remédio controlado. Até, então, eu não sabia. Ela já tem dezenove anos. Ela tem dificuldade pra ler, dificuldade pra escrever. São vários fatores. Não é só visual.

Ela não se sente excluída. Ela não se sente.

PESQUISADORA: Ela participa das atividades?

PROFESSORA (A): Ela participa. Inclusive, ela participa da acolhida dos alunos no pátio da escola. Ela canta muito bem. Ela se sente bem. O professor tem que saber que ele tem uma aluna com necessidades. O aluno tem esse direito de aprender, de ta na escola, de estar junto.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (A): As minhas dificuldades! Eu fui me adequando à aluna, procurando conhecimento, saber alguma coisa, até pra saber como lidar. Procurei conversar, sempre conversei com, mas sempre procurando mostrar o lado positivo pra ele. As dificuldades sempre vão existir. Hoje, se eu pegar outro aluno com deficiência, eu já não vou ter tanta dificuldade.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (A): Sim.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (A): É, assim, agente só conhece a professora itinerante, agente não conhece mais ninguém de lá, né. Deveria ter uma equipe pra dar capacitação. Deveria vir uma equipe do CAP pra conhecer a realidade, porque a aluna estuda aqui, mas também, estuda lá. Deveria ter essa relação do professor do CAP comigo, não só, mas com a escola, com a direção. Eu acho que deveria vir de mês em mês pra ver o conteúdo, até mesmo pra ver, pra fazer um acompanhamento mesmo, um acompanhamento, até mesmo psicológico com essa aluna. Até hoje, terminei o fim do ano e não conheço ninguém do CAP. Deveria, realmente, vir. Seria bom, pra mim mesma, fazer essa capacitação, porque, às vezes, eu passo uma atividade que não é pra aluna, de acordo com sua necessidade e deficiência, de forma inocente mesmo, porque eu não sei. O CAP é especializado, eu não.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (A): Na prática agente não vê isso, a inclusão. O quê que a escola fala: Ah! Nós não temos suporte, nossos professores não são preparados, capacitados pra isso. O Estado deveria se preocupar com uma especialização, ou mesmo, uma capacitação pros professores. Um conhecimento básico. E, junto com o CAP, fizesse um atendimento satisfatório, né.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (A): Eu acho que sim. Porque cada realidade é uma realidade, né. Mas, deveria, as pessoas com deficiência, sendo incluídas mesmo na educação regular. Eu vejo as pessoas com deficiência serem incluídas, não satisfatoriamente como deveria ser, mas eu acho que agente ta alcançando. A educação ta avançando. E, você vê. Antigamente, não existia isso. Quem era doido, era doida. Fica na colônia. Não tinha esse negócio de inclusão. Não tinha esse negócio de ficar na escola. Mas, hoje não. Você ta vendo essas pessoas com deficiência ter um tratamento normal, mas diferenciado. O professor tem que estar preparado, até psicologicamente. Tem que ter um pouco de tudo pra poder dar um suporte diferenciado.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (A): Tu sabes que os desafios são grandes. Nós, enquanto educadores, vivemos um eterno desafio, né, na nossa vida, como educadores. Tem desafios, tem. Mas, nós precisamos vencer esses desafios. Eles tão à nossa frente todos os dias. Tem que ter uma mente que o educador está sempre aprendendo. Ele mesmo está em contínuo aprendizado. Ainda não terminou o estágio dele de aprendizagem, né. Esses desafios são superados através da sua dedicação, do seu comprometimento. Você tem que ter comprometimento com a educação. O professor que não tem comprometimento, ele não é um educador. Mesmo com as limitações, você tem a capacidade. Você tem que vencer. Nós, temos capacidade pra isso. E, os alunos, que estão aqui, estão esperando algo de você, né.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (A): A escola deve dar suporte pro professor. A escola com o professor, com a família tem que ter essa ligação. A escola como um todo tem que ter um olhar diferenciado com o aluno deficiente.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (A): Eu espero que melhore, né. Eu espero que melhore. Eu espero que as pessoas, lá fora e aqui dentro da escola, que eles olhem essas pessoas com bons olhos. Então, eu acho que a comunidade, ela tem que, seu deficiente especial, ele é um ser humano. A escola, aqui, tem que estar preparada pra efetiva-lo.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (A): A escola dos sonhos. Agente pensa tanta coisa boa. Uma escola de professores preparados, uma escola legal, uma escola aconchegante, uma escola que sabe receber os alunos. Porque tem escolas e escolas, né. Então, a escola do futuro, como deveria ser a escola pra mim, é, uma escola bem preprada, bem equipada. E, hoje, é fora da nossa realidade. Mas, não custa nada ninguém sonhar. Uma escola bem melhor. Uma escola com profissionais comprometidos, uma escola com a direção comprometida, com alunos satisfeitos, com alunos bem educados. A escola do futuro é essa. Uma escola preparada de todos os sentidos tanto com professores, como com alunos. O professor pra ensinar e o aluno pra aprender. Deveria ser e não custa nada sonhar. Sonhar, não se paga nada. Então, é bom sonhar enquanto podemos.

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua entrevista! E, com certeza ela vai contribuir de forma significativa para esta pesquisa.

PROFESSORA (A): Obrigada! Digo, eu.

ENTREVISTA DA PROFESSORA (B) DO ENSINO REGULAR. DIA 23/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (B): Eu acho que é a condição financeira. Porque se ele está numa escola pública é porque ele não tem condições de matricular numa escola particular. Ou, então, numa escola de referência a eles, não é isso?!

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (B): Encontra.

PESQUISADORA: Em caso positivo, quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (B): É o seguinte. No caso do (aluno), porque ele já tem uma idade bem maior, né. Eu acho ele com, como é que se diz, o interesse dele é mínimo. Ele não se esforça, tá. E, isso leva ele, ele mesmo a ser prejudicado, porque ele não se ajuda. Ele é um aluno muito parado. Ele espera que os outros façam por ele. Ele não tem iniciativa pra nada, tá.

PESQUISADORA: A senhora acha que a maior dificuldade dele é essa falta de incentivo?

PROFESSORA (B): De incentivo. Ele não tem incentivo da família dele. Nunca. Não conheço quem é pai, quem é mãe. Eles nunca vieram aqui na escola.

PESQUISADORA: É mesmo, professora?

PROFESSORA (B): Nunca vieram na escola. Eu cansei de mandar na agenda. Falta de interesse, principalmente da família. Eu acho, assim. Porque apesar dele ter uma idade maior, mas filho é filho, ele nunca deixa de ser. Os pais nunca deixam de ser responsáveis pelos seus filhos, principalmente nos casos desses, que ele é especial.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (B): Sinceramente falando, material nenhum. Porque foi o primeiro ano que eu me encontrei nessa situação, com uma criança desse tipo. A escola não oferece material. O recurso que eu uso é, às vezes, usar a letra maior. Mas, isso não tem um equipamento formado. Porque, às vezes, nem o computador eu tenho ainda que pedir. Ou, então, pagar, tá, pra que ele tenha isso.

PESQUISADORA: Tem que sair do seu bolso?

PROFESSORA (B): Tem que sair do meu bolso, porque não tem. A escola não oferece. Ah, porque tem uma sala, assim, exclusiva para fazer atividades ampliadas. Aqui não tem isso, não.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (B): Sinceramente falando, eu não achei que ajudam.

PESQUISADORA: Por que não ajudam?

PROFESSORA (B): Porque eles... É tipo... No caso, eles não tem material específico para fazer o trabalho com eles, tá. Então, eu acho que acompanha por acompanhar, mas não tem aquele computador pra ampliar, pra trabalhar com a criança de outra maneira, da maneira que. Se é pra vir ajudar, então, ele tinha que, de acordo com o trabalho da sala de aula, ele tinha que trabalhar em cima do aluno. Mas, de uma forma, assim, diferente. Ampliando as coisas pra ele. Porque, às vezes, como eu te disse, professor de sala não tem nem condição porque a sala é muito cheia de aluno. Não tem aquele momento. Não se pode trabalhar uma hora com esse aluno, que requer muito cuidado, dar uma atenção maior e, a sala muito cheia de aluno. Professor não tem condições, mesmo querendo, é inviável trabalhar com um aluno desses.

PESQUISADORA: Quantos alunos a senhora tem na sala de aula?

PROFESSORA (B): Eu já tive 47. Mas, como foi separado com o “acelera e se liga”. Então, foi, tiraram 13 alunos da minha sala. E, sem falar, que esse aluno é muito faltoso, muito faltoso, não é um aluno presente.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (B): Eu acho que dentro da possibilidade da gente. Agente tenta ajudar, da melhor forma possível, mas...

PESQUISADORA: Como?

PROFESSORA (B): Assim, fazendo as atividades diferenciada, ampliando pra ele vê se ele consegue, não é isso? Agente faz da maneira que acha melhor. Sei lá. Dentro das possibilidades.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (B): Deixa eu pensar, assim, como eu vou falar. Ajuda, numa certa forma, assim, numa sala de aula. Não é? A professora (itinerante) chega. Eu tô trabalhando uma atividade. Então, ela acompanha a atividade que eu estou trabalhando na sala de aula. Assim que ajuda, mas não vem outras tarefas, assim, pro aluno, não vem.

PESQUISADORA: Quer dizer que é só um acompanhamento. Mas, adaptações das atividades mesmas, não têm?

PROFESSORA (B): É só um acompanhamento. Não tem adaptações. Não tem.

PESQUISADORA: Como é esse acompanhamento?

PROFESSORA (B): Então, ela acompanha a atividade que eu estou trabalhando na sala de aula. Assim que ajuda, mas não vem outras tarefas, assim, pro aluno, não vem.

PESQUISADORA: Por que você acha que eles não ajudam?

PROFESSORA (B): Eles não tem material específico para fazer o trabalho com eles, tá. Então, eu acho que acompanha por acompanhar, mas não tem aquele computador pra ampliar, pra trabalhar com a criança de outra maneira, da maneira que. Às vezes, eu me coloco na condição da itinerante. Ela não tem, também, essas coisas pra trabalhar. No caso, ela vem, oh! Então, deveria haver um planejamento, antes. Ela (itinerante) não tem um equipamento. Na certa, não tem o computador pra ampliar. O tempo, eu não sei. Às vezes, trabalha em duas, três escolas. Eu não culpo a professora. Mas, não sei. Eu, pra mim, sei lá. O CAP teria que contratar profissionais e dar aquele, como é que se diz, a assistência e o apoio e dá material. Porque, às vezes, o professor (itinerante), ele não tem, também. Então, fia muito difícil. Falta muita coisa pra gente, pra gente.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (B): Eu não sei. Eu acho que ele (aluno) se sente, eu acho que até inferior aos outros. Eu penso, assim, né. No caso dele, é porque ele já é bem grande e, ele fica todo, assim. Mas, eu trato todos, igual. Pra mim, não tem distinção. Aluno é aluno e todo mundo é igual. Eu trato, como eu trato ele, eu trato todos. Não tem esse negócio de dizer, ah! É como eu já te falei. Eu queria ter aquele momento só pra nós. Como eu sempre digo: eu queria trabalhar, assim, de manhã na sala de aula e, no outro horário, reforçando. Talvez, assim. Às vezes, eu tô muito ocupada, eu mando outro aluno. Lê pra (aluno). Ele diz: -- Não, não é preciso, eu sei ler. Né, aí, eu sinto que ele não quer ajuda, assim, dos colegas.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (B): Primeiro, sala cheia, como eu já falei. Isso pra mim é o principal, sala cheia. Não tem tempo disponível pra essas crianças, se tem, agente tira, faz aquele esforço. É o mínimo do mínimo. É, e agente tem que cumprir aquela carga horária. É apenas quatro horas trabalhadas. Então, tem que ser um horário corrido. Então, eu ainda penso assim. Não dizendo que essas crianças não possam ser incluídas na sala de ensino regular com as outras pessoas. Porque eles tem que viver com as outras crianças, mesmo com deficiência. mas, eu preciso um número menor de alunos pra poder trabalhar de uma forma melhor com essas crianças, que precisam de um acompanhamento mais de perto. A dificuldade maior é essa.

PESQUISADORA: Qual seria, assim, a quantidade de alunos pra trabalhar, dando esse acompanhamento melhor?

PROFESSORA (B): Oh, acho que o certo seria uma sala de trinta alunos, dependendo, vinte e cinco. Mas, como é escola pública não se pode determinar a quantidade, até porque a diretora não te nem como determinar a quantidade de aluno, porque, na Secretaria, o aluno não pode ficar fora da escola. Então, eles não tão querendo qualidade, eles tão querendo quantidade. Porque, pra mim, o melhor seria qualidade e não quantidade. O que eu vejo que eles lá de cima não tão nem aí pra qualidade, e sim, quantidade.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (B): Com certeza.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (B): Seria assim, pra gente sentar, pra conversar, arrumar, como se diz, pra poder ver se dá certo. Acompanhando, nós duas ou três, quatro pra pensar, organizar direitinho como seria o trabalho.

PESQUISADORA: Esse trabalho acontece, professora?

PROFESSORA (B): No caso, oh, como já falei, como a menina, ela vem no dia dela, aí ela acompanha. Mas, não tem aquele programa meu pra ela. Ela não tem meus conteúdos.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (B): Ter um planejamento, uma parceria melhor, mais próxima, pra saber como agente ia fazer. Eu acho que falta é esse material. E, pra esses alunos baixa visão é preciso tudo ampliado.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (B): Não. A falta de material, se é pra eles darem, eles não tão dando. É o que eu estou vendo. Porque não tem na minha sala. Eles tem que oferecer pros professores esse trabalho (formação) com esses alunos, porque se eles são pra ta presente, mesmo que o professor de sala não tenha (materiais, formação), eles tem que trazer com o propósito de ajudar na aprendizagem desses alunos, ta. Eles vem, nos ajudam na sala de aula, ta. Porque, oh, o pouquinho que eu posso, na contribuição deles, que talvez seria na parte maior deles, talvez, o trabalho seria mais eficiente.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (B): Professores compromissados. Os materiais.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (B): Não existe essa parceria efetiva da escola. A escola tinha que sentar, conversar, ver o que é preciso pra essas crianças.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (B): Que melhore, muito, muito, muito. Porque essas crianças precisam de um trabalho melhor pra que eles possam ser alguém na vida. Então, pra isso tem que ser, tem que se unir, dar as mãos pra trabalhar esse aluno.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (B): Ah! Jesus. Seria uma maravilha.

PESQUISADORA: A senhora acredita nessa escola?

PROFESSORA (B): É, é bom sonhar. Quem sabe um dia se realiza esse sonho. Deveria ser uma escola linda, maravilhosa, com todos os alunos, cada qual ter oportunidade, tendo como vencer na vida de uma forma mais fácil, com materiais necessários pra eles.

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua entrevista!

PROFESSORA (B): Obrigada!

ENTREVISTA DA PROFESSORA (C) DO ENSINO REGULAR. DIA 23/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (C): Eu nem sei te dizer. O que eu observo é que essas crianças são matriculadas, assim, conforme a informação de pais para pais, né. A escola tal é boa, os professores atendem bem, a direção é organizada, cuida direitinho. Eu acho que é assim que eles fazem. Não tem muita opção, porque a maioria das escolas não tem professor formado sobre isso. Agente trabalha mais, assim, observando, por experiência. Aí, o pessoal do CAP vem aqui e diz, oh, o problema dele é sério. Agente precisa tomar mais cuidado com eles.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (C): Olha! Toda criança com deficiência visual encontra dificuldade na escola e, precisa sempre o professor está atento pra ta olhando as dificuldades dele.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (C): Por exemplo, o (aluno), a dificuldade dele é tão grande que mesmo próximo do quadro, ele ainda levanta o óculos e fica procurando o ângulo certo pra ele enxergar. Às vezes, ele nem enxerga direito Ele pede pra mim repetir, lendo o que ta escrito. Inclusive, essa dificuldade de ver mesmo, né. Quando agente escreve com o lápis vermelho, outra cor, azul, ele encontra mais dificuldade, porque ele enxerga melhor mesmo é com o preto. Foi através dos funcionários do CAP que eu vim descobrir isso. Eu não tinha atentado antes.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (C): Olha! Não faço distinção nenhuma. Até preparada, né. Agente usa o mesmo tipo de material pros alunos. Agente usa pra eles, também.

PESQUISADORA: Quais são esses materiais?

PROFESSORA (C): No caso, o quadro negro com os acessórios. No caso, eles usam o caderno mesmo, o livro didático. É a mesma coisa que eu uso. Já com a orientação, aqui, do CAP, a professora do CAP às vezes amplia as atividades pra ele.

PESQUISADORA: Mas, isso é constantemente?

PROFESSORA (C): Geralmente, quando ela vem na escola. Tem dificuldade, assim, tem, assim, é uma atividade avaliativa, aí, não coincide das datas, antes, pra ela fazer isso, né. Mas, já aconteceu, né, de ela levar a atividade. Ela amplia e passa pra ele. Este ano eu fiz o possível de não tirar o (aluno) da sala de aula pra ele se adaptar junto aos coleguinhas. E, mesmo, no nível que vai ser daqui pra frente pra ele. Porque lá nas outras séries, ele não vai ter esse acompanhamento que ele ta tendo aqui na série. Que eu servi de babá dele o tempo todo. Ah! Esse lugar não ta bom pra você. Colega troca e, além de tudo, a turma sempre colaborou.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (C): Ajudam muito. Apesar de, às vezes, o aluno omitir certas atividades que tem pra fazer. E, acaba se prejudicando com isso. Muitas vezes, ele não concluiu certas atividades, mas porque ele omitiu que tinha aquela atividade pro professor do CAP.

PESQUISADORA: Como eles ajudam?

PROFESSORA (C): Orientando. No caso, quanto a ampliar as atividades pra ele, entendeu, entender melhor. Dessa maneira.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (C): Ajuda, basta observar. Ter atenção, não é só de dificuldade visual. Qualquer aluno. Tem que observar a dificuldade de cada um pra poder ajudar.

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (C): Observando a dificuldade de cada um pra poder ajudar.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (C): Ajudam.

PESQUISADORA: Em caso positivo, como?

PROFESSORA (C): Orientando os professores e ampliando as atividades dos alunos, quando podem.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (C): A dificuldade dele mesmo é só de visão. É visual. Porque ele se adapta com qualquer lugar, direitinho. Mas, ele não pode tá em qualquer lugar. Não pode se distanciar. Se ele tem que fazer uma atividade que ele tenha que fazer uma leitura, ele não pode tá distante daquele material que ele vai fazer aquela leitura.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (C): Pra te falar a verdade eu não encontrei dificuldade. A dificuldade é, assim, falta de material adequado, né. Essa é uma dificuldade. Mas, só que agente vai trabalhando com o que tem, entendeu. No caso, como é que se diz, brasileiro sempre dá um jeitinho, né.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (C): Com certeza.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (C): Eu até já citei. Por exemplo, observar que ele enxergava mais com a cor preta no quadro foi através da professora do CAP, que passei a observar melhor e vi isso. Inclusive, se ele se sentasse um pouco mais distante, eu deixava. Quando ele tinha dificuldade de enxergar melhor, ajustando o óculos, procurando um ângulo melhor, foi através da professora do CAP, que eu fui observando. E, através desse elo foi que eu procurei ajudar mais o aluno.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (C): O que eu observo, assim. Agente tem que planejar com antecedência toda atividade do aluno. Porque, no caso, nós temos a professora do CAP, com frequência, semanalmente ela está aqui. Mas, é uma coisa, não planeja. Por exemplo, nesta semana eu vou trabalhar tais assuntos. Agora, quando chega em cima da hora, ela chega e pergunta a dificuldade dele (aluno). E, aí, eu não quero tirar ele da sala, entendeu, pra ele continuar se adaptando com os colegas. A professora do CAP fica até tolhida de fazer alguma coisa. Ele, inclusive, pede pra sair com a professora. Mas, eu digo, não. Eu tenho que avaliar o teu conhecimento na sala de aula. Eu sei que ela te ajuda muito, mas no momento meu filho tem que está aqui, juntos com os outros.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (C): Deixa muito a desejar, assim. Porque, por exemplo, nesse caso, precisa trabalhar com ampliação de atividades. Mas, agente tem tanto o que fazer que, às vezes, não tem tempo. Se tivesse um local especial pra fazer adequadamente pra criança trabalhar seria bem melhor, entendeu. A criança enxerga melhor com lápis preto, mas ninguém fornece pra gente. E, agente tem que trabalhar com aquilo que tem, entendeu. Se torna difícil pra gente, nesse sentido.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (C): Não sei responder.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (C): Nesse caso, a escola deveria fornecer de uma maneira, assim, mais. Por exemplo, o material que deveria ser trabalhado com essa criança deveria ter dentro da escola. Não é o professor tá buscando. Como? Onde que ele vai buscar? A escola deveria ter.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (C): Eu espero que tenha um acompanhamento maior das autoridades, entendeu. Que o Estado olhe mais pra esse lado. Porque o sistema exige uma coisa e na hora não doa nada. Só cobra. Pra gente cobrar agente tem que doar.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (C): Minha irmã! Hoje em dia, eu já nem almejo tanto. Porque sonhar é bom! Mas, já viu que agente não consegue isso! Eu queria trabalhar numa sala climatizada, com menos alunos pra gente dá mais atenção. Material adequado, apropriado pra cada nível da criança, entendeu. Um acompanhamento maior, também, dos pais dessa criança. Seria muito bom. Participação deles tanto dentro da nossa área de trabalho, como em casa com essas crianças. É mais ou menos isso. Não tenho muito a pedir. Porque eu sei que, sonhar é bom, mas a realidade é totalmente diferente.

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua entrevista!

PROFESSORA (C): Obrigada!

ENTREVISTA DA PROFESSORA (D) DO ENSINO REGULAR. DIA 21/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (D): Acredito que seja uma necessidade de incluir o aluno com outros pra que ele possa, assim, se socializar, mesmo com dificuldade visual. Mas, é, favorece, porque, sendo assim, ele busca, ele faz esforço de olhar, de não se acomodar. Porque se ele tem alguém que ta vendo, ta buscando, ele também faz isso.

PESQUISADORA: Então, a senhora acha que os pais fazem isso, incluir o aluno, nessa escola, especificamente, por conta de quê?

PROFESSORA (D): Eu vou te ser sincera. Eu, quando encontrei o (aluno), eu já estava aqui. Eu não tive uma conversa com os pais. Eu já o encontrei na sala.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (D): Na escola, propriamente, não. Ele encontra dificuldade como trabalhar. Mas, na escola, não. Ele se interage muito bem.

PESQUISADORA: No caso, seria o processo ensino-aprendizagem?

PROFESSORA (D): Do ensino-aprendizagem.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (D): Ele tem uma grande dificuldade pra leitura. Ele tem muita dificuldade pra tirar o conteúdo do quadro. Agora, ele já está conseguindo. Mas, de início ele dizia, assim: -- professora, escreve graúdo. Eu não estou vendo.

Tanto é, que meu pincel mais parece uma brocha. A cadeira dele! corre a lousa todinha. Então, essa é uma grande dificuldade dele, devido ele não conseguir olhar bem, por não ver bem, ele tem dificuldade de tirar do quadro, pra ler. Tudo isso. Ele, ainda, coloca o livro bem perto dos olhos, sacudindo a cabecinha, como eu já disse, né, olhando no canto dos olhos, né, ele lê. A maior dificuldade dele é a visão.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (D): Eu trabalho com textos, com letras graúdas. Trabalho com imagem. Eu trabalho de um modo geral como eu trabalho com os demais alunos. E, não é? Não tem uma diferença. Mas, o trabalho é essPESQUISADORA: letras graúdas, adaptações.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (D): Ajudam.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

PROFESSORA (D): Ele tem um grande interesse. Por ele (aluno) ter um grande interesse de ir pro CAP, ele se preocupa em dar conta das atividades da sala. Porque ele gosta dos professores do CAP. Não sei se tem algo que chama mais atenção do que eu mesma, né. Porque eles são professor por aluno. Não é isso? Como somos uma professora para muitos alunos, dentre estes, tem um, dois com deficiência, com necessidade de atenção maior. Então, agente deixa, às vezes, esse aluno um pouco a desejar. Mas, mesmo assim eu deixo todos na sala e vou buscar o (aluno) onde ele estiver. E, ele volta pra sala. Começa a fazer tudo de novo. Quando eu digo: se você não fizer a atividade, você não irá para o CAP hoje. Imediatamente o (aluno) começa a fazer a atividade. Porque ele tem a preocupação de ir lá para o CAP. Então, eu acredito que lá tem algo muito bom pra ele. E, melhorou bastante. Ajudou bastante.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (D): Eu faço o máximo que eu posso.

PESQUISADORA: Como?

PROFESSORA (D): Como dito antes, né. Eu procuro buscar textos com letras graúdas, textos que são gostosos. Inclusive, o (aluno) já está lendo "A Bela Adormecida". E, você sabe que é um texto bem grande, né. E, ele

consegue ler todinho, com a letra graúda, ele consegue. Quer dizer, textos que agradam a ele. E, com a letra bem graúda.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (D): Eu acredito que sim.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

PROFESSORA (D): Bom! A metodologia, eu não sei. Não tenho. Não procurei, né. Mas, é assim. Bom. Eu posso observar o (aluno), né, que ele melhorou. Melhorou na escrita. Melhorou na leitura. Agora, a forma usada, a metodologia usada, eu gostaria de saber pra poder aplicar.

PESQUISADORA: Então, a professora não tem esse vínculo, exatamente, de saber por quê?

PROFESSORA (D): Não, não.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (D): A dificuldade é a forma como agente trabalha. Porque nós nos direcionamos muito ao grupão. Nós nos dirigimos muito ao grupão. Quando chega a vez do aluno um, ele fica sempre um pouco. Embora, agente sabe que tem a responsabilidade. Agente quer buscar. Mas, agente olha primeiro pro grupão.

PESQUISADORA: Existe um quantitativo muito grande na sala de aula. Qual seria o número ideal pra se trabalhar numa sala de aula?

PROFESSORA (D): Menos de vinte alunos.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (D): Seria, assim, um apoio de todos. Porque o aluno com dificuldades, ele só é conhecido como “o aluno”. Todos conhecem. Mas, poucos ajudam. Então, se todos ajudarem seria muito bom. Não ficasse somente para o professor de sala.

PESQUISADORA: Então, existe várias políticas de inclusão. A senhora acha que está sendo cumprida?

PROFESSORA (D): Não.

PESQUISADORA: Por quê?

PROFESSORA (D): Quer dizer, no papel vai, mas na realidade isso não acontece. Chega e diz, assim oh: taquí o aluno incluído. Tudo bem. Agora, as escolas já estão com adaptações na estrutura física. Mas, quando chega a capacitação do professor para tal atividade, não tem. Nós deveríamos ser um, termos capacitação, né. Já que vamos trabalhar com alunos com dificuldades diversas. Porque não trabalhamos com dificuldade somente visual. Nós trabalhamos com alunos com todo tipo de dificuldade, inclusive na minha sala não tem só o (aluno). E, só o (aluno) é conhecido.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (D): Isso é fundamental.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (D): É, assim, se eu tiver um elo maior com os professores do CAP, nós poderíamos ajuda-lo mais. Eu tenho a professora que me visita, que me ajuda, que me acompanha com o (aluno) nos dias que ela pode vir, né, nos dias que são determinados pra ela vir. Ela vem. Ela me ajuda. Mas, tem uma estrutura maior, não tem?

PESQUISADORA: Sim, existe o CAP inteiro, uma equipe técnica, professores do atendimento educacional especializado.

PROFESSORA (D): Então, quando eu tenho a professora, ela me ajuda. (Ela é a professora itinerante). Itinerante. Mas, se eu tenho alguém mais, por que se ela (itinerante) tirar um tempo pra mim, falta pro aluno, e eu falto pros demais. Então, o quê que acontecPESQUISADORA: se eu tiver um momento com, um acompanhamento maior, tirar um tempo, uma capacitação pra trabalhar mais, com certeza eu vou trabalhar mais

com o (aluno) e com os demais alunos que eu tenho, e, que não tem esse acompanhamento com o CAP. Eu tenho certeza que eu tenho alunos que precisam.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (D): Seria nós nos unirmos e ajudarmos um ao outro.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (D): Tem. Porque eu já trabalhei com alunos com dificuldade visual, sem serem acompanhados pelo CAP. Foram alunos que participaram, na época, na Escola de Cegos, e, depois de adultos, eles estão na inclusão. São excelentes alunos. Mas, se eles tivessem um acompanhamento maior, pelo CAP ou uma outra instituição, eles teriam mais aproveitamento.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (D): O desafio. Primeiro, por ele ter uma baixa visão, ele pouco se concentra. Primeiramente, eu acreditava que o aluno tivesse hiperatividade. Com o passar do tempo, eu acredito que ele não seja hiperativo. Por que esse comportamento dele, assim? Por ele ter baixa visão. Ele tem grande dificuldade. então, por essa dificuldade, ele entra e sai da sala. Então, esse é um desafio: a concentração, fazer com que ele se concentre e preste atenção. Aquilo vai cansando. À proporção que ele vai se cansando, aí, ele vai se aborrecendo, e sai da sala. Isso é um grande desafio. Fazer com que ele permaneça e se concentre. A baixa visão faz com que ele não consiga tirar do quadro. Então, aí atrasa o conteúdo dele no exercício. Então, vamos ter que fazer. Parar um pouco. Atrasar um pouco, pra depois eu ajuda-lo a responder. Muitas vezes agente tira, eu tiro do quadro pra ele. Eu já trago xerocadinho pra ele. Pronto. Mas, eu enho que ajudar meu aluno, também, a ser igual aos outros. Eu chego, e digo: -- Você não é diferente. Então, a dificuldade é essa. É uma das grandes dificuldades. O principal desafio é essa concentração, mesmo.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (D): Eu acho que é a participação de todos. Seria a participação de todos, todos, da portaria à cantina. Não só os professores. Mas, muitos professores. Bom! É aluno da professora. Ela se vira.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (D): Que muitos alunos virão, mais ainda. Muitos alunos virão e serão bem aceitos.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (D): A escola dos meus sonhos. Não dá pra descrever. É tão linda.

PESQUISADORA: A senhora acha que isso é possível?

PROFESSORA (D): Seria possível, se o governo fizesse.

PESQUISADORA: Professora, obrigada pela sua entrevista! E, com certeza ela vai contribuir de forma significativa para esta pesquisa.

PROFESSORA (D): Eu agradeço, também!

ENTREVISTA DA PROFESSORA (E) DO ENSINO REGULAR. DIA 22/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (E): A proximidade da residência dele.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (E): Sim.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (E): A gente tem a questão do nosso espaço físico, observando como é que tá a situação da sala de aula. A sala de aula superlotada. A questão de recurso mesmo pra trabalhar com os materiais. O atendimento das itinerantes, que ela tem que atender todas as escolas e o ideal é que ela viesse todos os dias à escola. Ela só pode vir duas vezes por semana. Isso, aí, tudo complica na questão do acompanhamento desse aluno.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (E): Agente trabalha mais a questão da oralidade dele e o braille, que ele tem a reglete. Mas, agente trabalha só com esses mesmo, porque outros recursos a escola não dispõe.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (E): Ajuda. Muitas das coisas que eu não consigo com o (aluno) na sala, ele vai, conversa com a professora. Ela é uma ponte, assim, muito boa pra resolver esses probleminhas que eu não conseguia daqui.

PESQUISADORA: Em caso positivo, como?

PROFESSORA (E): A questão do atendimento psicológico. Eu percebo muito, que existe um apoio psicológico muito bom lá. Assim, tem vez que ele não quer fazer nada, vem chateado, eu converso com a mãe, depois eu peço pra ele falar na escola, pergunto o quê que está acontecendo. Aí, no outro dia, tem uma melhora, na questão da aprendizagem dele. Atividades de ortografia, eu não converso aqui, mas lá tem um material muito bom pra trabalhar com o aluno. Eu já fiz algumas visitas no CAP. Eu vejo que lá tem um material riquíssimo pra ajudar na aprendizagem deles, que agente não tem aqui.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (E): Algumas vezes agente consegue sim ajudar. Alguns problemas agente consegue sanar. A maioria das vezes é difícil! Complicado!

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (E): Olha! Às vezes, uma conversa faz com que a coisa mude. Às vezes resolve ajudar nas atividades, mas, às vezes, depende muito do dia do (aluno). No dia que ele tá bem tranquilo, que ele tá aceitável, quando ele quer fazer as coisas, ele faz, no dia que ele diz que não quer fazer, que só quer brincar, não tem que faça.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (E): Ajudam sim, apesar da gente não ter uma ligação, o ideal seria que agente tivesse um encontro. Discutir o que é que eu tô trabalhando aqui e o que eles tão trabalhando lá. Tem que ter esse momento, mas eu acho que eles ajudam.

PESQUISADORA: Como eles ajudam?

PROFESSORA (E): Acho que nas resoluções das atividades, no encaminhamento de novas atividades. (Aluno), às vezes, é muito temperamental e eu sei que tem esse acompanhamento.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (E): Como eu mencionei agora a pouco, as nossas dificuldades aqui, quantitativo de alunos em sala de aula, pesa muito, porque nem sempre eu posso ta acompanhando esse tempo todo, porque tem essa demanda aí, oh!, enorme.

PESQUISADORA: Quantos alunos você tem na sua sala?

PROFESSORA (E): Eu tenho 39 (trinta e nove) alunos. Então, pesa muito a questão da quantidade do aluno. A questão de recursos materiais, também, que o deficiente visual precisa do seu material próprio. A única coisa que tem pra trabalhar é a reglete, punção. Então, é complicadíssimo!

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (E): Olha! A primeira dificuldade que eu encontrei foi a questão da aceitação, mesmo, não dos alunos, mas dos professores mesmos da escola. Quando esse aluno chegou na escola: -- Ah! Vem um aluno cego. Na época, eu tava fazendo a última cadeira da faculdade, tinha braille e Libras, né, agente foi pro CAP, na Escola de Cegos. Então, eu disse pras meninas, né, que agente tinha que dá um acompanhamento e que eu não via de primeiro momento dificuldade alguma. Eles queriam recusar o aluno, mas quando ele veio pra essa etapa a primeira coisa que agente ouviu: -- Ah! Eu não sei ensinar o aluno cego, (professora) sabe porque ela já viu alguma coisa. Eu disse: -- Olha! Conheci o braille, conheci um pouco a vivência do aluno em sala de aula, ninguém ta totalmente preparado, eu sei alguma coisa sobre a deficiência visual como qualquer uma de vocês pode conhecer. Então, essa questão da aceitação de todos é uma coisa que eu senti, no primeiro momento, é a barreira. Uma outra coisa que eu sinto, até em relação aos outros meninos, o alunos interagem muito bem com ele. A minha dificuldade maior é só a questão do atendimento, né. (Itinerante) vem poucos dias e a questão dos recursos. Porque se eu tivesse um material adequado pra eu ta todo dia trabalhando com o (aluno), ele já teria muito mais avançado. Mesmo eu não conhecendo muito, mas eu sei que tendo recurso eu vou pesquisar como é que eu faço, como é que eu vou utilizar, que melhor maneira eu posso trabalhar com ele esse recurso. Não tem! Eu vejo que são materiais que são caríssimos. E, a escola não tem esse recurso pra comprar e a Secretaria da Educação, não tem.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (E): Devem sim.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (E): Eu até mencionei agora pouco. Se tivesse essa ligação, com certeza esse desenvolvimento dele na sala de aula, o dia-a-dia até mesmo da vida dele, agente ia ver mais coisas acontecendo. Como agente não se conhece, né, tem esse afastamento é difícil eles acompanharem o (aluno) de acordo com o que está acontecendo aqui na sala de aula.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (E): Primeira coisa que eu acho que o aluno que tivesse matriculado na rede pública e for atendido pelo CAP, a Prefeitura deveria pensar pelo menos, de quinze em quinze dias, ou, pelo menos, um no mês, assim, na forma de um planejamento entre esses dois segmentos pra poder organizar essas atividades melhor. Porque o que ele visse aqui, ele tivesse um reforço lá, à tarde.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (E): É uma inclusão exclusiva, porque coloca o aluno. Eles têm que matricular. Têm que abrir as portas da escola. Mas aí, a estrutura pra que a inclusão aconteça dentro da sala de aula, agente não tem.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (E): Primeira coisa eu acho que tudo vem do poder público, né. Pessoas que são os mentores, os gestores das coisas. Eles deveriam ter um olhar, assim, um pouco mais carinhoso com essa questão da inclusão. Porque eu acho que eles tão tendo uma visão de colocar o aluno dentro da escola, dentro da sala, mas eles não estão tendo um olhar de acompanhar realmente como tá acontecendo essa inclusão. Precisando que melhores pra que esse aluno possa se desenvolver melhor.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (E): Além deles terem os recursos, os materiais pra sala de aula, a sala de recursos, que eu acho que, até já foi extinta, que tava nessa história que ia ser extinta, deveria funcionar pra que, no caso, que o aluno não conseguisse na sala de aula, agente encaminhasse pra essa sala de recursos dá um empurrãozinho a mais pra que agente vê se consegue.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (E): Ah! Eu gostaria que tivesse mais alunos dentro das escolas, porque na comunidade agente conhece outras crianças cegas, que não estão inseridas numa escola, nem pública nem particular. E, que essas crianças, chegando aqui, que elas tivessem, realmente... entendeu? uma inclusão.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (E): A escola dos meus sonhos, ela seria integral como perspectiva aí da Campanha. Mas, integral de verdade. Não é só colocar o aluno e a escola que se vire. E, acontecer as aulas regulares. E, o aluno chegasse bem, saísse bem educadinho. Que tivesse refeitório, salas de oficinas. E, para os deficientes tivesse realmente salas que eles pudessem manipular, materiais, estudar. Assim, uma escola realmente que levasse o aluno a se desenvolver melhor. Que agente não tem na rede pública.

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua entrevista!

PROFESSORA (E): Eu agradeço, também!

APÊNDICE K - Transcrições das entrevistas semiestruturadas com os professores do atendimento educacional especializado do CAP-MA

ENTREVISTA DA PROFESSORA (F) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. DIA 22/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (F): Primeiramente, pela questão da socialização desse aluno com outras crianças, sendo deficientes ou não. Acho que, talvez, o fator principal é a questão mesmo do desenvolvimento desse aluno, de mostrar que ele tem sim capacidade, de mostrar, de repente estar inserido no ensino regular.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (F): Acredito que sim. Na escola de ensino regular, acredito que sim.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (F): Dificuldade?!

PESQUISADORA: Sim, dificuldades.

PROFESSORA (F): Provavelmente, certamente com material didático, até porque os alunos com baixa visão, esse material didático, é, eles recebem um livro que não é ampliado, até onde eu sei, não é ampliado. Então, é, já começa daí. Tudo bem, né! Eles tem um trabalho do itinerante, que faz esse acompanhamento, mas eu acredito que mesmo assim, com esse itinerante, ainda fica, ainda o aluno não tem suporte pra, fica um pouco a desejar.

PESQUISADORA: Nesse caso, seriam apenas essas dificuldades ou teriam outras?

PROFESSORA (F): Olha! Eu acredito que, no momento, eu acho que essas são as principais.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (F): Certo! Aqui, no caso, o foco é baixa visão, que estão inseridos na rede regular. Com eles são jogos didáticos, é... Que mais? Livros ampliados, trabalho com atividades, em geral. Atividades complementares de alfabetização ampliadas e jogos didáticos. Acho que são os principais.

PESQUISADORA: E, quem é que fornece esses materiais?

PROFESSORA (F): O material, alguns eu mesmo faço a produção do material, eu mesmo digito e faço a ampliação. Outros, eu tenho alguns aqui do CAP, alguns, e, outros eu mesma já adquiri, são meus mesmo, e trago pra trabalhar com eles.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (F): Eu procuro ajudar.

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (F): Ampliando as atividades, além de produzir as atividades de alfabetização.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (F): Eu acredito que eles tentam, tentam ajudar. Mas, assim, devido a uma turma muito cheia de alunos, pode ser, pode ser que seja um dos motivos. Ele não consegue dar um devido suporte pra esse aluno, é, não venha conseguir devido, principalmente, o quantitativo de alunos em sala de aula. Agente sabe que o professor de sala regular, ele tem um aluno com deficiência, o ideal seria que ele deveria ter um número mais reduzido de alunos. Acredito que é isso!

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (F): Sim, ajudam.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

PROFESSORA (F): Eu já até mencionei. No meu caso eu ajudo, produzindo as atividades e ampliando os textos e exercícios. Mas, as atividades da escola do ensino regular, isso eu não faço, porque é função da itinerante. Eu trabalho, dando um suporte, um apoio pedagógico nas dificuldades dos alunos.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (F): Certo! Talvez a questão, eu não sei. Talvez de transporte, seria talvez uma dificuldade forte. Alguns alunos moram longe, se bem que tem alunos que estudam próximo de suas casas. Mas, talvez é a falta de estímulo. De repente esse aluno não ta recebendo atendimento adequado no ensino regular. Ele não ta tendo suporte didático, não se sente plenamente inserido. Logo, ele não vai, né. Ter o estímulo, ter aquela incentivação de ta naquele lugar. A principal dificuldade é falta de estímulo.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (F): Certo! Talvez a própria questão da estrutura, sala de aula. No caso, quando eu vou trabalhar com cegos, deveria ter uma sala ambientada pra ta trabalhando com eles. No meu caso, eu tenho uma sala cheias de cadeiras, enfim, desestruturada pra desenvolver esse trabalho. É, em termos de material didático, também, fica a desejar. E, em termos de dificuldades, a questão do próprio transporte pro aluno, a questão do transporte oferecido pelo CAP, né, que muitas vezes, né, também deixa a desejar com relação ao atendimento desses alunos, ter que buscar esses alunos. Os alunos, como só tem um ônibus, os alunos não podem ta aqui todos os dias, né, impossibilita de tarem aqui todos os dias. Então, também essa seria uma dificuldade. Se eles tivessem aqui todos os dias, talvez, o trabalho seria mais rápido.

PESQUISADORA: Então, você acha que essas dificuldades que você enfrenta pra efetivação da inclusão de alunos lá no ensino regular, elas se devem ao transporte escolar?

PROFESSORA (F): É, o transporte escolar, a questão do material didático, né. São fatores que influenciam diretamente no trabalho. A partir do momento que ele vem pra cá (CAP), buscar esse suporte, tem que ter o retorno lá na escola regular.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (F): No caso, a ponte CAP/ensino regular?

PESQUISADORA: Sim, exatamente.

PROFESSORA (F): Com certeza.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (F): É primordial que tenha essa ponte, que deve ser feita pelo professor itinerante. No caso, que a ponte entre os professores do CAP/ensino regular. E, os professores do CAP saibam como esse aluno está na escola regular e, vice-versa. Inclusive, né, a questão da própria formação. Em contrapartida o CAP dá o suporte pra escola do ensino regular através de formação de professores, pra ta ajudando esse aluno de alguma forma.

PESQUISADORA: E, essa articulação/mediação acontece?

PROFESSORA (F): Acredito que tentam, eles tentam fazer o possível. Mas, acredito que não acontece plenamente, não. Porque, é, muitas vezes, há dificuldades. Eles chegam lá, às vezes, não são bem recebidos ou não, enfim, como posso dizer, quando eles são recebidos lá no... Tipo assim, você tem a formação, mas não passa da teoria, não vai pra prática. Então, eu acho que fica, eu acredito que não acontece plenamente como deveria acontecer, a questão dessa ponte.

PESQUISADORA: Eles, que você se refere é em relação a quê?

PROFESSORA (F): Eu acredito assim, em relação ao itinerante. O itinerante, ele tem por obrigação, vamos dizer assim, fazer a ponte entre a escola regular e CAP. É claro, muitas vezes o CAP, ele pode, mas deixa a desejar. Muitas vezes, esse elo entre a escola regular, por exemplo, as vezes, o professor, posso até falar por mim, agente ta e às vezes eu não sei como é que ta esse desenvolvimento do meu aluno em sala de aula. Acredito que a informação até chegue aqui (CAP), não chega a mim, professora. Viu! Não chega a mim! Eu não se como é que esse meu aluno, ele ta se desenvolvendo lá. Eu acredito que tinha que chegar, a informação chega até aqui no CAP, mas não chega até o professor.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (F): A princípio, claro! É essencial a formação desse professor. É o mínimo. É o requisito básico, né, pra que ele venha a contribuir com essa inclusão desse aluno, tanto o professor do CAP, quanto o professor da escola regular. Não sei se esse professor da escola regular tem a formação. Que ele busque! E, que o CAP ajude de alguma forma, também, esse professor! Por isso, que é importante a ponte entre as duas instituições. É. Que mais? Trabalhando com a família, incluindo a família nesse meio, também. Acredito que ajudaria um pouco mais esse aluno.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (F): Talvez! De certa forma sim, na medida do possível, venha contribuindo pra isso!

PESQUISADORA: De que forma você acha que ela vem contribuindo?

PROFESSORA (F): Ta! Não sei agora como te explicar! Não sei dizer! Pula essa parte!

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (F): Os desafios. Acredito que seja, talvez, é... Não seria sensibilizar. Era, o desafio é, realmente, garantir que esse aluno seja incluído no ensino regular. Porque inserir é "fácil". Agora! Garantir a permanência do aluno lá é o grande desafio. Muitas barreiras vão ser encontradas, não é, desde a questão arquitetônica da escola. Talvez, a questão didática. Isso de uma forma geral. Não só com o deficiente visual. Entendeu? de uma forma geral. Não só garantir a inserção desse aluno, mas a permanência dele lá. Eu acho que esse é o grande desafio.

PESQUISADORA: Nesse caso, o que você entende por permanência?

PROFESSORA (F): A permanência, seria ele não só está para a socialização. Como eu falei no início, o principal motivo seria a socialização. Mas, a permanência seria, além da socialização, a aprendizagem mesmo desse aluno. Mas, assim, garantir o ensino, também. O ensino e a aprendizagem desse aluno.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (F): Ah! O que devia ter aqui no CAP?

PESQUISADORA: Sim.

PROFESSORA (F): Para garantir?

PESQUISADORA: Exatamente.

PROFESSORA (F): Primeiramente, acredito que a questão mesmo dos atendimentos serem mais, como posso dizer, se tivesse atendimento todos os dias, por exemplo, esses alunos, eles iam ta mais frequentes aqui. Logo, os resultados dos atendimentos viriam mais rápidos. Então, conseqüentemente, isso ia refletir no desenvolvimento dele na escola regular. Então, é um dos fatores que eu podia ta citando aqui pra você.

PESQUISADORA: Teriam outros fatores que o CAP poderia estar contribuindo?

PROFESSORA (F): É! A questão do material didático, volto a falar do material didático. Porque sem ele fica difícil. Tem que ter. Então, talvez mais materiais, principalmente pra esses alunos nessa faixa etária, do primário ao quinto ano. É, mais livros, no caso, dos alunos de baixa visão, livros ampliados, que aqui nós até temos livros em braille, mas ampliados é mais difícil. Ou então, outros recursos, que agente sabe que tem a lupa e tal, mas, no caso, agente, esses recursos são pouco escassos no CAP. Então, isso taria contribuindo pra isso.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (F): Eu espero que esse aluno, é, como eu já falei, a partir do momento que ele entre na escola regular, que ele consiga, de fato, haver a inclusão e não só a inserção dele, aluno, numa sala de aula regular. Que ele consiga resultados, que ele se desenvolva, acho que a palavra é essa, se desenvolva, plenamente.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (F): Ah! A escola dos meus sonhos. A escola dos meus sonhos pra atender alunos com deficiência visual, no caso, ou qualquer deficiência, de maneira geral. Claro! As barreiras arquitetônicas, né. A

acessibilidade da estrutura física da escola, as rampas, piso tátil, né; apoio didático, apoio de material didático pra professores; formação pros professores, não só uma formação, mas formações contínuas, periódicas pra esses professores; trabalho da escola com a família, é essencialmente importante. Porque se você desenvolve um trabalho na escola e, nesse trabalho, não tem continuidade em casa, não vai! Dificilmente vai ter uma evolução. Então, o trabalho da família. O que mais? Enfim, uma escola toda organizada, toda bonita, acessível. Acessível em todos os sentidos.

PESQUISADORA: Você acredita nessa escola dos sonhos?

PROFESSORA (F): Nessa escola dos sonhos?

PESQUISADORA: Sim.

PROFESSORA (F): Eu acredito que um dia agente pode chegar lá, sim. De repente, agente com muita luta, se tiver pessoas interessadas e engajadas, se as pessoas não tiverem lá só por estarem, levarem, abraçarem a causa, por que não!?

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua entrevista e com certeza ela vai contribuir de forma significativa para esta pesquisa.

PROFESSORA (F): Ah! Eu, que agradeço por participar!

ENTREVISTA DO PROFESSOR (G) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. DIA**24/01/2013**

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSOR (G): Primeiramente, eu acho que é falta de condições financeiras dos pais. E, até pela falta da rede privada de escola que presta atendimento especializado.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSOR (G): Sim.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSOR (G): No meu modo de ver a maior dificuldade são: em ter material específico; as salas são cheias, deixam muito a desejar, e, a qualificação dos professores.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSOR (G): Olha! Raramente, a lupa. E, material adaptado pra geografia, especificamente, a matéria que é minha disciplina. Eu uso material adaptado.

PESQUISADORA: Por que o termo “raramente” lupa?

PROFESSOR (G): Raramente, porque, no caso, o aluno é atendido por disciplina. E, eu atendo mais em geografia. E, é a parte do material que eu uso. Adaptado, não tem muito. Esse material é bem escasso. São poucos materiais. Por exemplo, fusos horários, eu uso material adaptado, o globo terrestre e algumas outras figuras que tem paralelos e meridianos. Então, é um pouco carente de material adaptado.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSOR (G): Nós fazemos nosso papel.

PESQUISADORA: Como vocês ajudam?

PROFESSOR (G): No meu caso, eu procuro adaptar as atividades de geografia. Eu uso material adaptado, o globo terrestre e algumas outras figuras que tem paralelos e meridianos.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSOR (G): Olha! Eu acho bem pouco. Ele faz aquém do óbvio. Eu acho, né. Na minha opinião. Negativo. Tem alguns professores que até tentam ajudar, mas as condições não favorecem. Porque as condições não favorecem. Condições de estrutura. Primeiro, porque não tem uma formação, preparo suficiente pra trabalhar com esses alunos. Segundo, porque essa inclusão, no meu modo de ver, tá mais no papel. E, na hora do atendimento, efetivamente, não se preocupam muito com esse tipo de aluno.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSOR (G): Falta um atendimento melhor por parte do professor (ensino regular), todos os professores, são vários professores, né, por disciplina, de recurso, de uma estrutura que realmente pudesse dar condição de estudar pelo aluno.

PESQUISADORA: Que tipo de estrutura seria essa?

PROFESSOR (G): A estrutura com material adaptado, com a sala de recursos, que às vezes a escola implanta. E, essa sala, o aluno nem vai ou quando vai não atende todas as disciplinas. Não é? Então, eu acho que isso é uma das dificuldades encontradas por ele dentro da instituição. E, a escola, às vezes, implanta essa sala por exigência da lei, mas que de forma efetiva não atende como deveria atender.

PESQUISADORA: Por que essas salas não atendem de forma efetiva?

PROFESSOR (G): Por que não atende?

PESQUISADORA: Sim, por que não atende?

PROFESSOR (G): Por falta desse profissional, tá! por falta de uma qualificação dele, por falta de uma formação continuada. Entendeu? E, outras coisas que deveriam ter um embasamento melhor pra que ele pudesse aprender com tanto esses alunos portadores de necessidades.

PESQUISADORA: Esses materiais na sala de recursos multifuncionais, eles existem?

PROFESSOR (G): Bem pouco. Pelo menos das escolas que eu conheço. Conheço várias escolas. Mas, bem pouco.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSOR (G): Bem! Apesar de tentarem cumprir as leis, a partir da minha observação, as escolas, os diretores e os próprios professores, ainda, criam barreiras pra que eles possam, tipo assim, atender como deveriam ser atendidos. Olha! Eu não posso atender, assim, de forma isolada porque tem muita gente, se eu te atender...

PESQUISADORA: E, a itinerante?

PROFESSOR (G): A itinerância?

PESQUISADORA: Sim.

PROFESSOR (G): Também, eu acho que a itinerante, ela deixa um pouco a desejar, um pouco ou deixa a desejar, né. E, os diretores, às vezes, alegam falta de estrutura, de recursos. Inclusive, de pessoal qualificado pra atender essa clientela especializada, portador de necessidade, principalmente na área visual.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSOR (G): Eu acho que essa articulação/mediação deveria ocorrer de forma mais efetiva.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSOR (G): Por quê? A partir das dificuldades encontradas pelo aluno na escola regular via itinerância ou outra qualquer, o CAP, aqui, nós que damos apoio a esses alunos, estaríamos mais, poderíamos trabalhar junto àquela dificuldade enfrentada pelo aluno. Essa articulação/mediação é importante. Ela é uma condição, assim, basilar pra que ele possa alcançar os objetivos desejados. Existe poucos, aí, e, ela é primordial.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSOR (G): Olha! É a formação continuada, sempre, principalmente pra eles (professores do ensino regular). Nós que vivemos o dia-a-dia no CAP, que é um Centro especializado, não. Mas, eles que não vivenciam todos os semestres, todos os anos, né, mas deviam estar preparados, devia ter uma preparação pra eles.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSOR (G): Embora em número reduzido, eu acho que tem. São alunos que tem alcançado objetivos, né. Chegaram até a Universidade, passaram em concurso, enfim, os objetivos estão sendo alcançados. Embora, em pequeno número, né. Torno a frisar.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSOR (G): Os desafios?

PESQUISADORA: Sim, os desafios.

PROFESSOR (G): Eu acho que deveria ter um número maior, assim, de pessoas atendidas, porque muitas pessoas acabam desistindo devido essa falta de estrutura. Devia ter um trabalho de conscientização, de formação continuada, de um cumprimento mesmo, talvez, não tão integral, mas um cumprimento efetivo dessas políticas. O grande desafio é que as escolas cumprissem de forma efetiva as políticas, porque as políticas são ótimas, são boas. Agora, a prática disso aí é que deixa a desejar, até porque falta incentivo, de um melhor, é, um melhor aplicação ou, e, aparelhamento, também, na escola. O problema não estaria só nas escolas, mas também no

governo, nas secretarias, no sistema de ensino, porque muitas vezes escolas fazem de conta que tem o aluno ali, com essa inclusão, mas que na realidade não está atendendo como as diretrizes determinam.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSOR (G): Olha! Eu acho que ainda falta muita coisa aqui. Por exemplo, um instrumento, assim, primordial pra que agente atenda o pessoal que busca apoio aqui, internet. Nós não temos aqui no CAP. Material, todo ano deveria ter, como o livro didático. Adquirir material, então, isso motivaria não só o professor, mas também o aluno a vir com mais frequência aqui no CAP. Porque, por exemplo, eu atendo com minha internet. Uma ferramenta hoje essencial pra pesquisa pra quem busca o CAP, né. Então, eu acho que seria uma das coisas, uma requisição de material. Isso aí, daria uma estrutura melhor ao Centro. Mais profissionais em áreas específicas, porque a escola em que eu trabalho, por exemplo, eu trabalho com mais de uma disciplina. Às vezes, o aluno, ele deixa de fazer uma atividade por falta de um profissional em determinada área. Por exemplo, eu trabalho com geografia, dentro do possível atendo história, dentro do possível atendo sociologia, filosofia e, dependendo do grau da escolaridade dele, também, atendo outras disciplinas. E, às vezes, eu vejo aqui na escola (CAP) pessoas chegarem e não tem atendimento esperado, como ele esperava, em disciplinas como química, física e matemática. Por falta de profissionais na disciplina específica e, também, a falta de ferramentas como já citei anteriormente, a internet.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSOR (G): Eu espero que seja atendido de acordo com as diretrizes estabelecidas. E, que ele busque sempre mais, né. Que consiga alcançar os objetivos, assim, durante o ano letivo. Que ele, realmente, efetivamente, consiga ter resultados que cada vez mais leve a ele chegar à universidade e ao mercado de trabalho.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSOR (G): Ah! A escola dos meus sonhos era que atendesse de acordo com os anseios dos alunos, dos pais e que formassem o cidadão em todos os sentidos, na vida acadêmica como na vida social. Que fosse uma família pra ele. O que ele buscasse, aqui, a escola pudesse oferecer pra ele e que servisse para a vida dele, como um ser social, dentro da sociedade.

PESQUISADORA: Você acredita nessa escola?

PROFESSOR (G): Se eu acredito?

PESQUISADORA: Sim, se você acredita

PROFESSOR (G): Acredito, acredito nessa escola. Eu conheço uma escola. Eu tive sobrinho que estudou nessa escola. Um mosteiro, lá no Rio de Janeiro. Ela trabalha essa parte social, parte religiosa e o conteúdo mesmo acadêmico. E, o aluno sai, realmente, um ser social, a contento. Se não perfeito, mas, porque não tem ninguém perfeito, mas bem preparado, assim, pra vida.

PESQUISADORA: Professor, muito obrigada pela sua entrevista e com certeza, ela vai contribuir de forma significativa para essa pesquisa.

PROFESSOR (G): Obrigado!

ENTREVISTA DO PROFESSOR (H) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. DIA**24/02/2013**

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSOR (H): Bem! O principal fator, na verdade, é o fator econômico. Porque essas crianças, em geral, elas são oriundas de famílias que não tem uma situação financeira bem confortável, né! E, um outro fator, um segundo fator, que talvez não é tão predominante quanto o primeiro. É o fato de que são nessas escolas em que, embora, ainda assim, de forma não tão efetiva, se tem estabelecido um processo de inclusão, né! um atendimento especializado. Somente esses dois, principalmente, o fator financeiro, sócio-econômico e o fato de que as escolas públicas é que, em geral, oferecem esse atendimento, sala de recurso.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSOR (H): Encontra.

PESQUISADORA: Em caso positivo, quais são essas dificuldades?

PROFESSOR (H): A principal dificuldade, na verdade, é a efetivação do processo de inclusão, né! que isso aí surge em função do aluno cego ir para a inclusão e ficar, ainda, não estando alfabetizado em braille, né! em muitos casos. Isso acaba acarretando uma série de outros problemas, como às vezes a dificuldade dele acompanhar as atividades dele na sala de aula e, até mesmo, uma certa inibição dele de se relacionar com os outros colegas, uma vez que, ele percebe que ele não ta conseguindo acompanhar os colegas no processo ensino-aprendizagem.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSOR (H): Bem! Geralmente, nós utilizamos o material didático, né! de escrita do sistema braille, reglete, punção. Também, utilizo com alguns deles o soroban pra já ta iniciando o ensino da matemática com o soroban. E, em alguns casos, eu uso o material específico, né! com celas braille ampliada letrinhas braille tamanho ampliado, pra que eles possam ta percebendo posição de pontos. Materiais bem específicos, mesmo, dependendo do caso!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSOR (H): Ajudam.

PESQUISADORA: Como eles ajudam?

PROFESSOR (H): Eu já até respondi na pergunta anterior. Utilizando material didático (reglete, soroban), no processo de alfabetização (leitura e escrita). Eu uso o material específico, né! com celas braille ampliada letrinhas braille tamanho ampliado, pra que eles possam ta percebendo posição de pontos. Materiais bem específicos, mesmo, dependendo do caso!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSOR (H): Na verdade, alguns tentam ajudar, certo?! Outros fogem do compromisso! Aqueles que tentam ajudar se deparam com a falta de qualificação na área específica, né! o fato de sua formação acadêmica não ter sido trabalhado, é, esse fundamento de educação especial. Outros, não. Eles preferem se omitir, não encarar o desafio.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSOR (H): Em geral, não.

PESQUISADORA: Por que você acha que eles não ajudam?

PROFESSOR (H): Em geral, esse trabalho é feito pelo profissional da educação, que acompanha o aluno.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSOR (H): As dificuldades para permanecerem incluso?

PESQUISADORA: Sim, as dificuldades.

PROFESSOR (H): Em geral, elas surgem pelo fato de que por às vezes eles não sentiram que estão conseguindo, né! atingir as metas que a escola estabelece para seus alunos, perceberem que eles não estão no mesmo nível que seus colegas, eles acabam meio que desanimando e pouco a pouco eles vão saindo da escola. Agora, isso é em função de quê? A política de inclusão, muitos programas, ainda, estão muito distante do aluno que, na verdade, é o objeto final, né, não chegam até o aluno. Às vezes, muitos professores que são preparados, muito material, também, que é preparado pra que esse aluno não chega até ele. Então, isso acaba dificultando o processo ensino-aprendizagem dele. Ele sai da escola. Tem casos, também, a própria família não estimula, a própria família, é, não dá crédito para o aluno deficiente, pra que ele possa continuar na escola. E, acaba não incentivando, não estimulando.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSOR (H): Veja só! Percebo que, além é claro de um apoio, um trabalho mais conjunto entre a escola e a família, outra dificuldade com a qual nos deparamos é o fato de que essas políticas, muitas vezes, se desencontram. Nós tamos falando de alunos que estudam de 1º à 5º ano. Alunos que, em geral, estão na rede municipal em São Luís-MA, no contraturno, quando eles deveriam ser atendidos na sala de recursos. Segundo a política do MEC, essa sala de recurso é oferecida pelo Centro de Apoio Pedagógico, que é o CAP, na rede estadual. E, muitas vezes, essas duas redes, né, por uma questão política local, se desencontram em suas políticas, acaba atrapalhando o aluno. O planejamento que não é conjunto. Nós sabemos que um planejamento, elabora pra trabalhar com o aluno na sala de recursos, ele deve ser direcionado para como se estar trabalhando na sala regular. E, como nós temos alunos que estão nessas duas redes diferentes, com políticas diferentes, nós acabamos nos deparando com esse desencontro, que é falha pro aprendizado do aluno.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSOR (H): Certamente.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSOR (H): A partir desse tipo de iniciativa, que agente vai reduzindo esses encontros. O profissional do CAP, que trabalha o atendimento educacional especializado e o professor de sala de recursos, eles devem estar sim com esse contato. Devem estar sempre em sintonia.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSOR (H): Eu acho que, principalmente, trocar informações e elaborar um planejamento, um plano de atendimento pra esse aluno de forma conjunta.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSOR (H): Elas têm “contribuído”. Porque como eu já falei, a política, sim. Ela veio realmente para incluir o aluno no ensino regular. já citei os fatores! Infelizmente, isso não tem sido efetivado. Eu não tô percebendo isso na prática. Infelizmente, eu acho que é preciso aproximar mais o topo dessas políticas com a base delas. Como eu falei, muitas vezes, nós temos sim cursos de aperfeiçoamento de professores, nós temos verbas, nós temos materiais sendo produzidos. E, por motivos N’s, o aluno, né, que é, na verdade, o foco desse trabalho, ele não tá sendo beneficiado.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSOR (H): O desafio maior é efetivar essa política, né, que nós vivenciamos hoje, política de inclusão, pra gente fazer que realmente ela aconteça, que realmente ela seja uma realidade. O desafio, que nossos alunos, eles ingressam no ensino regular, com condições de atender as exigências de sua escola, com condições de, é, permear pelos seus anos da vida estudantil, dentro da escola, junto com seus colegas, com as mesmas condições, com o mesmo nível intelectual, né, cognitivo, comparado com seus outros colegas e que tenha condições de sair de uma escola, né. Buscar outras formações posteriores ou quem sabe no futuro mais distante, conquistar seu espaço profissional dentro da sociedade.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSOR (H): Veja só! Nós trabalhamos num Centro, temos um espaço razoavelmente bom, nós temos materiais, também, materiais adaptados pra trabalhar com esses alunos, nós temos! Nós temos, também, professores capacitados, com formação razoável pra trabalhar com esses alunos. Eu acho que o maior desafio, realmente, é agente conseguir modificar um pouco da questão organizacional da escola, da política. Certo?! De forma que esse aluno seja melhor atendido, que seja oferecido pra esses alunos atendimentos realmente mais necessários para ele. Se nós elaborássemos, né, um plano de atendimento de acordo com as necessidades mais imediatas do aluno.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSOR (H): Bem! Eu espero, em pouco tempo, né! agente possa vê, né! agente possa vivenciar essas questões que agente tá colocando aqui, realmente, tarem funcionamento.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSOR (H): A escola dos meus sonhos?

PESQUISADORA: Sim, a escola dos seus sonhos.

PROFESSOR (H): É uma escola que nós eliminássemos as barreiras, tanto as barreiras físicas como as atitudinais. Nós tivéssemos uma escola com espaço físico que pudessem acolher os alunos. Certo?! Respeitando a diversidade, respeitando as questões étnicas, as questões de gênero, as questões particulares de alunos que tem deficiência. E, uma escola que acima de tudo, né! tivesse condições pedagógicas de receber esse aluno, com professores que estivessem preparados. Você vê todo e qualquer tipo de aluno! Que a escola, realmente, assumisse o seu compromisso, que no momento que encontrar uma situação adversa, tivesse condições de buscar, né! capacitar-se para atender o aluno!

PESQUISADORA: Professor, obrigada pela sua participação! E, com certeza ela vai contribuir de forma significativa para esta pesquisa.

PROFESSOR (H): Ta! Assim, espero!

ENTREVISTA DA PROFESSORA (I) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. DIA**22/01/2013**

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (I): Eu acredito que agora até foi pela exigência mesmo, que o aluno tem que tá na escola de ensino regular, porque antes os pais tinham preferência pros filhos estarem só na classe especial. Não foi por iniciativa deles (pais), mas foi uma, como diz assim, tinha que está no ensino regular pra poder frequentar o CAP, que a maioria dos pais dessas crianças, nem todos, mas gostam de ver os filhos, assim. Não é o caso do meu. Os pais aceitam numa boa, mas eu já tive experiência com pais que não gostam, querem que os filhos fiquem, quando acabou a classe especial. A preferência dos pais é que os filhos fiquem na escola especial, porque eles acreditam que tem mais proveito, a criança tem mais rendimento do que com os outros, porque, às vezes, os professores não conhecem o trabalho e aí, eles ficam mais perdidos.

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (I): Acredito que sim.

PESQUISADORA: Em caso positivo, quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (I): Tem alunos, vamos dizer, assim, preparo do professor. Professor não tem culpa! Nem todo professor tem que saber braille, isso tudo! Aí é um impacto para a criança, até mais para o professor, porque o professor tem, pelo menos, que ter uma base e tem caso de professor que ele ficou assustado, ficou assustado, porque era uma experiência nova com essa criança e, simplesmente, até não aceitava opinião de quem já tinha conhecimento pra orientar. Ficava naquela de coitadinho, peninha. Entendeu? Por isso que eu digo, não tava preparado. Então, isso eu acho que dificulta.

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (I): Olha! Aqui agente trabalha, tem jogos adaptados, mas ultimamente agente tá trabalhando mesmo é com a reglete e a máquina, porque agente tá trabalhando a leitura e a escrita. É o que agente tá mais explorando. Mas, antes agente trabalhava muito com jogos, até por interesse dele mesmo, ele quer trabalhar mais a escrita.

PESQUISADORA: Professora, e todos esses materiais tem aqui no CAP?

PROFESSORA (I): Tem. Os jogos tem, graças a Deus! Temos, é, a sala de Baixa Tecnologia Assistiva. Lá tem materiais todos adaptados, que é feito de sucata que agente tem acesso pra usar com os alunos.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (I): Ajudam.

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (I): Trabalhando com recursos adaptados, com a reglete, com o punção na alfabetização desses alunos e na adaptação das atividades.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (I): Eu acredito que eles tem até boa vontade. Mas, pelas experiências que eu já tive as salas são cheias e o professor, muitas vezes, agora pode até ser que já esteja se “preparado”, mas não tem opção. Se agente for ver mesmo a realidade deles, tem boa vontade. Não que eles não queiram ajudar, não. Eles tem boa vontade, mas agente sabe que o fator, são muitos alunos numa sala de aula, que torna difícil, mas isso não é de uma maneira generalizada, não. Quando o professor quer, ele consegue, né.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (I): Sim.

PESQUISADORA: Como ajudam?

PROFESSORA (I): Adaptando as atividades, alfabetizando alunos cegos, em braille.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (I): Que eu saiba, eu não vejo que eles apresentam dificuldades, até pela falta de conhecimento deles mesmo. Pra eles ta bom. Até onde eu tenho conhecimento, não vejo queixa, assim, sabe. Pra eles ta bom, eles ficam ali, no cantinho, a experiência que eu tenho. Ele não se queixa, meu aluno, pelo menos, ele não se queixa. O aluno não tem dificuldade, assim, ele não se queixa. Mas, ele não acompanha. Tá entendendo? Ele não acompanha.

PESQUISADORA: Ele não acompanha o quê?

PROFESSORA (I): Conteúdo.

PESQUISADORA: Nesse caso não há aprendizagem?

PROFESSORA (I): Acredito que não. Ele fica mais como ouvinte.

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (I): Como eu já falei, eu percebo, assim, é o impacto do professor que não tem experiência com o aluno cego e até mesmo baixa visão. Às vezes, não é nem o preparo de saber o braille, não é nem o preparo do conteúdo, de saber, assim, soroban, essas coisas. É o preparo mesmo de receber um aluno, que vai precisar de um atendimento diferenciado. Não é nem tanto o aluno deficiente visual, se agente vê não é uma deficiência tão difícil de se trabalhar numa sala de aula. Basta o professor falar tudo o que está fazendo. Quem enxerga, ele não vai ter que trabalhar tudo, mas pro cego, ele vai. O professor fica perdido, isso aí é que eu acho mais difícil. Essa pra mim é a dificuldade maior, o número de alunos numa turma pra que esse professor possa dar atendimento. O que eu vejo dessa inclusão é que ta bom. Se o aluno for quietinho, ele fica lá, não ta dando trabalho, né. A experiência que eu tive era assim, o professor ia fazer um ditado, o aluno ia desenhar, quer dizer, ela tava dando um tratamento diferenciado pra aluna. Os alunos fazem um exercício, a aluna ficava desenhando, até pintando sem relevo nenhum. Então, a dificuldade que eu acho maior é, número de alunos numa sala, que o professor ter condição de dar o atendimento pro aluno, pra mim, isso aí, é fundamental. Eles fazem as leis, mas não... A lei vem lá de cima pra baixo, que eu achoo muiiito eerraaado. Critico de mais isso. Que eu queria ver que quem criou essa lei fosse lá pra dentro da sala de aula pra ficar com o aluno, pra ver se essa cabecinha iria dar conta! Aí, taca professor! E o professor que se esburracha! Eu acho errado isso, muito errado, eu queria.... Eu acho errado. E aí? Cai só pro professor, que tem que assumir aquela sala, não sei com quantos alunos. E, aquele aluno ali! Que pra ele é um choque, gente! Vamos e convenhamos, gente! É muito ruim. Por isso é que eu não critico o professor em si, não critico professor nenhum, que tem um aluno e não ta dando atenção. Não culpo o professor. Culpo o sistema, que gosta de criar as coisas que nem ele mesmo conhece e bota pros outros executarem. Eles criam e os outros é que se lixem pra dar conta.

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (I): Deveria existir.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (I): Mas, pelo menos eu e a professora do meu aluno não temos nenhum contato, nem com a itinerante. Não sei nada o que ele faz lá, a não ser o que ele relate pra mim. Porque eu pergunto! Mas, não existe essa ponte.

PESQUISADORA: E, por que não existe essa ponte?

PROFESSORA (I): Eu acredito que é porque é escola do município. A itinerante dele não tem essa ligação comigo, porque quando é Estado/Estado é mais fácil. Mas, existe essa... Como é que agente diz?! Não é uma rivalidade. Como ela é do município, ela já vai prestar conta lá com o município e a professora dele... Então, não existe, se existisse iria enriquecer muito o trabalho, mas fica muito vago. Ta entendendo? Fica muito solto o trabalho. Trabalho aqui uma coisa, a professora ta trabalhando outra lá. Teria que ter essa ponte CAP/escola, que não existe com meu aluno, com outros acredito que sim.

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (I): Pois é! Ter mais essa interação. Que aqui agente conversa muito, entre nós, sobre os alunos pra conhecer mais. Mas, entre professores do CAP e do ensino regular não existe. Até onde eu sei, não tem essa interação, da gente conversa, né, trocar idéias, vê o que ta precisando, até elas virem buscar. Poxa! Como é que eu posso trabalhar com esse aluno? E, orientações! Quem faz isso é a itinerante. Quem deve fazer isso é a itinerante, ter essa... e trabalhar com o professor do CAP. Ela que vai fazer essa ponte. É a itinerante. Porque agente não tem tempo de se deslocar até lá, nem a professora do ensino regular aqui. Então, é função da itinerante. Ela é imprescindível, porque ela é que é essa ligação CAP/escola. Por isso que eu não tenho contato com a (itinerante) do meu aluno, porque ela não é do Estado, ela é Município.

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (I): Médio, não é 100%. Porque isso, ainda, é um processo, ainda, não ta, né. Pode ser que agora, ainda, não seja 100%, mas pro futuro, vai. Mas, eu não acredito, ainda, nessa inclusão. Não acredito nessa inclusão. É opinião minha. Não. Porque o que eu vejo é tudo muito fragmentado, muito fragmentado. Não existe aquela, aquela interação entre nós aqui do CAP com o professor de lá, do ensino regular.

PESQUISADORA: Por quê?

PROFESSORA (I): Porque teria que ser uma coisa pra se pensar. Tão querendo, assim, enfeitar muito a coisa e, não dando condição, assim, pro professor. Ta entendendo? E, muitas vezes a criança até se perde lá na sala de aula. Uma pessoa que já tem uma maturidade, tudo bem! Mas, uma criança que bota, pequeninha, né, vai ficar perdida ali. Agente sabe que a criança não tem preconceito, nem nada. Mas, atrapalha de qualquer forma, aquela criança não ta recebendo atendimento. Sinceramente, não tô sendo pessimista, mas ainda não acredito nessa... Acredito, assim, que seja um processo, que tem uns que já tiveram sucesso, mas já estão num nível mais, do ensino médio. Mas, encontram, ainda, muita dificuldade. Agora! Do ensino fundamental? Ta lá, ta lá na sala. Mas, aquele atendimento que deveria ser, receber da não é o que deveria ser.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (I): É isso aí! Tem que partir todo mundo. Tem eu ter esse conhecimento do trabalho com o deficiente. Isso aí não pode. É imprescindível! Até que ta tendo mais procura, né, de pessoas querendo fazer curso de braille, mas agente sabe que é por causa do certificado. Ta entendendo? Porque a procura é muito. Mas, eu espero que exista mais conscientização. Ta entendendo? Dessas políticas, que dêem condição pra conhecer os alunos pra poder melhorar o trabalho, atender essa demanda. Agente sabe que não é 100%, mas que melhore mais, porque essa inclusão de hoje, ainda, ta muito, assim, a desejar. O grande desafio será conscientização, conhecimento. Conhecimento é imprescindível!

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (I): Não existe ainda nada completo. Mas, o suporte que o CAP pode oferecer eu acho que é a itinerância, sala de recursos, que muitos alunos não vem. A sala de recursos é pra justamente dar esse suporte. As dificuldades que os alunos estão enfrentando lá no ensino regular pra vir pra sala de recurso, itinerância, também. Porque o que eu vejo que antes dessa inclusão, os alunos que ficavam aqui, eu acredito que era até melhor. Hove relato até deles mesmos, porque a escola trabalhava pra ensinar eles e, agora, mudou. Agora, ele é aluno mesmo lá do ensino regular. ele vem pra cá pra ter esse suporte, a sala de recurso, ele aprende o braille e já vão. Que os alunos tivessem mais tempo aqui, que aprendessem o braille e fossem pro ensino regular. Eles enfrentariam menos dificuldades.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (I): Que melhore! Que eles tenham oportunidade, né, de terem professores capacitados pra atenderem as necessidades deles. Porque isso, também, motiva o aluno. Porque uma escola que ofereça pra eles condição. Porque, às vezes, tem escolas, até o aspecto físico, até a estrutura física não favorece o aluno. As pessoas não sabem como lidar com ele. Então, isso também desestimula o aluno. No CAP não existe essa estrutura, é como eu digo, mais ou menos, nada estar 100%.

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (I): Essa não vai existir nunca! Há, há, há. Tudo maravilhoso! Todo mundo tendo oportunidade, né! Tendo tudo, os recursos necessários.

PESQUISADORA: A professora acredita nisso?

PROFESSORA (I): Um dia! Acredito, quando mudar essa pulítica que nós temos, que é só belo, que as pessoas só sabem criar pros outros fazerem, mas não sabe a realidade. Aí existe. Vai existir. Porque, como eu disse no começo, vem lá de cima, né. Eles criam lá de cima, mas não dão oportunidade. Aí, querem um trabalho lindo, maravilhoso! Oh, pra eles! Inclusão pra mim, ainda, não existe. Eu não consigo acreditar na inclusão.

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua entrevista e com certeza ela vai contribuir de forma significativa para esta pesquisa.

PROFESSORA (I): Eu, que agradeço!

APÊNDICE L - Transcrições das entrevistas semiestruturadas com as professoras do ensino itinerante

ENTREVISTA DA PROFESSORA (J) DO ENSINO ITINERANTE. DIA 25/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (J): Eu acho, assim, tem pai que tem condição de colocar o filho numa escola melhor, que é a particular, que se chama. E, tem pai que não tem condição, mesmo. Ele tem que colocar numa escola pública. Sendo que, tem escola pública que você vê que tem um avanço muito grande. Que nem todas as escolas são iguais. Eu acho. Em função de professor, de direção, às vezes, aquela escola, você vê que é diferente. Isso, do Estado, não é. Tô falando em Estado. Mas, a maioria são iguais. Tá entendendo? E, a escola particular é outra coisa! Você já paga! Não é!? Tudo o que o menino faz, aí, você já tem o poder de reclamar, o poder de exigir. Porque a escola pública você não pode fazer isso!

PESQUISADORA: A escolha é essa: poder aquisitivo!

PROFESSORA (J): Poder aquisitivo. Você sabe que a maioria dos nossos alunos do CAP, que são deficiente, já boto, assim, 90%, todos, o poder aquisitivo deles são baixo. Então, eles não podem ir pra escola particular, eles tem que ir pra pública, mesmo. E, é onde os professores do CAP, professores da educação especial, que acompanha eles, como itinerante, chegamos até essas escolas e damos a eles apoio, tanto eles como os professores de sala.

PROFESSORA (J): Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PESQUISADORA: Não. Eles não encontram dificuldades. Aliás, entre aspas, a condição que ele encontra é porque o professor de sala de aula, ele não ta preparado pra receber o aluno, que é deficiente. E, tu sabe que o aluno quando perde o conteúdo tal, ele precisa do braille e, se não tiver o acompanhante pra ele, que sabe o braille, pra poder transcrever todos aqueles trabalhos dele, é claro! Que ele vai ter dificuldade. As dificuldades que eu acho, são essas. Porque logo que ele chega, ele vai encontrar dificuldades.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (J): Ele vai encontrar dificuldade em se locomover, vai encontrar dificuldades em se relacionar com os próprios colegas, isso aí! Tem que ter um tempo pros outros colegas se adaptarem, pra ele e, com o próprio professor de sala. Mas, aí, eles vão se adaptando. Vamos dizer, assim, eles tem o professor itinerante! Professor itinerante, se ele for cabeça, ele chega, ele fala com o diretor, ele fala com o professor, ele faz amizade, ali, com todo mundo pra que agente possa fazer um bom trabalho. Entendeu? E, aí, até com o aluno, porque o aluno não conhece o professor itinerante. E, aí, o professor itinerante chega, conversa com o professor todo dia, conversa com o aluno. Não demora muito, agente tá familiarizado! E, fazendo um bom trabalho!

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (J): Bem! Os materiais que agente usa, pelo menos, quem tem que trazer o material é o aluno! O professor, ele traz o material dele, que ele tem que trazer, se o aluno é subnormal. Vamos dizer aqui, porque, agora, ta tudo prático, não é!? Antigamente, minha filha! Era o canetão, fazendo as letras grandes. Você tinha que trazer aquela caneta apropriada, tá, tá e tal! Hoje, não! Tem o notebook, que você pode trazer e fazer tudo moderno. Como eu não tenho notebook, só meus filhos que tem, lá, e eu não posso tá carregando... O quê que eu faço!? Eu amplio, amplio pra eles! Isso é o aluno com visão subnormal. Agora! O aluno deficiente, ele tem que ter a reglete dele, tem que ter a punção, ele tem que ter todo esse aparato pra poder eu só chegar, ele escreveu e eu transcrevo! Com a minha canetinha, mesmo! Transcrevo pro professor saber o que ele respondeu, tudinho direitinho! A não ser, o material, são esses! E, como é que se diz!? O material da mente. O aluno deficiente visual, ele... Tem muito aluno que dá trabalho! Por que, que ele dá trabalho? Porque ele não quer nada com a vida! Você sabe que o (aluno), ele não quer nada! O (aluno), aqui, só no mês de dezembro, ele ta com 18 faltas! Só dezembro, fora atrás! E outra! Os dias que eu venho na escola, ele faz alguma coisa! Por quê? Porque eu faço, eu trago ele lá da frente (sala) pra cá (fundo da sala), pra trás! Coloco ele aqui numa cadeira! Eu sento na outra e, oh! Tá ali, ditado! Vamos escrever! É o dia que ele faz alguma coisa! A não ser, não faz nada! Não faz nada! Que tem hora que você fica até sem graça! E, você fica sentado, sem graça! E, eu tenho aluno que, já ta com perda total, já da visão, ela fica procurando as pessoas, quando chamam, e, ela não é interessada! Não é

interessada ela, nem o (aluno). Porque eu acho, assim, o aluno deficiente visual, ele é um aluno que tem que ter o amor da família. A família tem que ajudar ele. Porque, às vezes, ele tem vontade de estudar, mas como vê, que ele está perdendo a visão, ele se sente assim, ele pode até entrar numa depressão. Ta se sentido fora do mundo! Não é? E, esse aluno ta desse jeito! Essa aluna não faz nada na sala de aula! Ela tem uma coleguinha, que tava ajudando, mas tinha que ta estudando no final do ano pra poder passar, não tava podendo ajudar ela! E, agente já cansou! Eu, professor, diretor, todo mundo procurando chamar a mãe. A mãe não vem! A última vez que a mãe foi lá na escola, a diretora me contou, que a mãe disse que ninguém repara pra filha dela. O que acontece!? Se ela como mãe, agente para pra conversar e ela, não! Como é que ela pode falar alguma coisa?! Não pode falar nada! Então, desde da semana retrasada, desde o dia 10 pra cá, nunca mais compareceu na escola! Eu estou indo, porque é o meu direito (dever)! Eu não posso deixar de ir! Mesmo pra mim ficar sabendo, se ela ta indo, se ela não ta! Mas, na escola, ela não foi mais. Quer dizer, os alunos estavam fazendo prova e ela não fez. Ela pode se candidatar a uma das reprovadas! E, é assim! O aluno deficiente, a família tem que dar uma ajuda pra ele poder levantar, pra ele não se sentir pior que todo mundo! Porque a única coisa que ele está perdendo e, que é uma coisa triste, é os olhos! É a visão! Mas, que isso aí, agente supera! Por quê?! Porque tem a leitura, você pode aprender o braille, começar a estudar através do braille, tudinho, direitinho! Que você não demora muito, até numa universidade! Estar sendo um professor de braille! Um professor de sala de aula! A única diferença que ele vai ter é que ele perdeu a visão, só isso! A distinção que eu faço é só essa! Ele não enxerga! Mas, ele tem mente! Ele é normal! Ele pode e tem condição de fazer qualquer coisa! Entendeu?!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (J): Eu procuro fazer meu trabalho.

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (J): Converso com os professores, converso com o aluno, converso com todos da escola. Acompanho o aluno nas atividades da escola, quando ele vai pra escola.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (J): Às vezes, não são todos os professores, eu acho! Porque, como é que se diz?! Eu trabalho com muita gente, assim. Eu não sei! Já teve escola que eu trabalhei e o professor não ligava muito pro aluno, porque ela não sabia o braille. Então, ela se achava! Não sabia! Aí, foi que eu cheguei, conversei com ela de que o menino tinha condição de estudar e, ela disse, como?! Eu vou lhe mostrar a condição que nós temos de ensinar o menino e ele vai superar! Aí, eu cheguei nessa escola e, aí, ela (professora) toda! Sabe! Aqueles professores que não te dá valor!? Não te valorizam!? Aí, quando tu chega e faz um trabalho, que ele olha o teu trabalho! Aí, ele fica! Eu acho que até com raiva! Porque você foi e, aí, superou aquela criança! Ta entendendo?! Depois que tu chegou, é como aconteceu com o aluno! E, aí, aquela professora, se sentindo a tal! – É, por que não sabe pra que vão colocar cego, que cego não tem condição de aprender, de estudar! Eu disse: -- Tem. Agora, minha amiga! Se você não sabe, ninguém chama fulano de cego. Eu disse pra ela, eu tenho a língua muito grande! Sabia?! Eu disse pra ela: -- Não, minha amiga! É o seguinte, minha colega! Assim que eu dizia pra ela, uma hora era minha colega, outra hora era minha amiga, nem sabia quem era! – Minha amiga! É o seguinte, hoje, agente nem chama mais o aluno de cego, ele é um deficiente visual! O cego ta muito pesado nas pessoas! Você vê que lá vai o cego, o ceguinho! Pedindo esmolas! Àquele, você até pode chamar, mas aquele que ta procurando estudar, fazer alguma coisa e ser alguma coisa, nós chamamos de deficiente visual! Comecei o trabalho, o mesmo já tava sabendo o braille. Então, conversei com a professora e disse: -- qualquer trabalho que o aluno fizer, mesmo que seja um ditado, uma cópia, tu me entrega, eu tô aqui dia tal, tal e tal. Aí, ela me entregava, eu transcrevia e, aí, ela ia colocando a nota. -- Ah! É! (fala da professora de ensino regular). E, no final do ano, o menino passou!

PESQUISADORA: Por que não ajudam?

PROFESSORA (J): Porque não sabem, não conhecem, estão despreparados.

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (J): Sim, ajudam.

PESQUISADORA: Em caso positivo, como?

PROFESSORA (J): Lendo pra eles, quando não conseguem enxergar o conteúdo. Ampliando as atividades e transcrevendo as atividades.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (J): É! Como eu te falei, agorinha! Pra eles permanecerem, eles tem que brigar, muito! Família é, aluno e família. Hoje, se o aluno deficiente, ele não tiver uma família, que acompanhe, que dê todo um apoio, apoio mesmo, ele não consegue! Por quê?! Porque apesar do governo, de nosso país mesmo, dizer que não tem preconceito! ninguém tem preconceito! ninguém tem nada! Isso é mentira! Todo mundo tem preconceito de preto, de branco! Principalmente, se tu for uma branca rica e encontrar um pobre! Se tu puderes, tu enterrava ele, vivo! Tu ta entendendo?! Aí, chega na hora, dizer que não tem preconceito! Tem! Por que tem o preconceito?! Só porque ele é cego?! Cego, mas ele tem uma memória, que guarda tudo, mais do que nós que enxergamos! Tu tá entendendo?! Dizer que não tem preconceito?! Tem sim! Porque o aluno deficiente, ele não vai fazer as coisas, como nós, de sair correndo, de fazer isso ou aquilo. Que ele tem uma memória! Que ele é normal! É como sempre eu digo pros meus alunos: -- Você é, a única deficiência que você tem é porque você não enxerga, mas você tem condição de fazer as coisas, de estudar e ser um aluno, de ser algo na vida melhor. É isso que eu falo pra meus alunos! Se eu sou pobre, aquele é rico, não é preciso ser negro, não!

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (J): A efetivação da inclusão! A dificuldade é só a partir do momento que você chega. Se você tiver um bom papo pra chegar e calar a boca de todo mundo, o aluno chega lá! Beleza! Bunitinho, sem frescura! É verdade! Negócio é que, às vezes, as pessoas não conhecem o trabalho e fica botando dificuldade! Mas, a partir do momento que tu chega, que tu conversa, pronto! O diálogo é fundamental!

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.

PROFESSORA (J): Olha! Deve. Mas, só que tu sabes que esses professores de escola não sentam, eles não tem aquele entrosamento de professor, a não ser que ele tenha aquele entrosamento somente com itinerante, o que já é um bom começo! O itinerante tendo uma grande aproximação com os professores das escolas e, que ele saiba conversar, que ele saiba tratar tanto o professor de sala, como o itinerante com respeito. E, o trabalho dagente vai pra frente!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (J): Ah! Eu não sei nem te falar o que agente deveria fazer! Porque eu sou professora da educação especial muito tempo. Antes de ter CAP, eu já era professora. Eu tô vindo lá do “CIEE de Fátima”. Professor do CAP, ele pra poder ter um relacionamento com o professor de sala de aula, tem que vir na escola! E, a única pessoa que tem pra se relacionar, pra ter esse relacionamento, é o professor itinerante! Se não for o itinerante, é que outro não vem! Né?! É a única coisa que eu posso te dizer, é isso! E, o professor de sala de aula, o dono da sala, não é o professor da escola. Meu relacionamento com o professor de sala de aula é ótimo! Porque se tu for uma professora itinerante ignorante, aí, fica tudo embolado! Aí, os professores de sala de aula já começam a não gostar do teu aluno! Acham que é teu aluno!

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (J): Tem. Tem, de inclusão, tem. Assim, a inclusão do aluno em sala, nas escolas. Eu to achando, o quê?! A partir do momento que tu pegar um aluno deficiente visual, que vive perto daquela escola e que tenha vaga, e, chega, fala com o diretor! Todas as vezes, esses meninos incluídos, eles sempre vem do CAP. Então, a mãe, a família tem que dizer que o menino, que tem uma professora lá (CAP), pra acompanhá-lo. Entendeu?! Aí, é fácil, eu acho!

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (J): Ah! Os desafios é que nós tivemos muitas dificuldades, mas enfrentamos elas e superamos. E, que, hoje, você vê àqueles alunos antigos... Hoje, eles tão nas universidades! Os desafios nossos, desde quando viemos do “CIEE de Fátima”, que ali é que desafiava até o diretor!

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (J): Mais recursos, mais professores itinerantes, mais respeito com o trabalho do professor itinerante. É isso!

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (J): Eu queria que melhorasse mais.

PESQUISADORA: Por quê?

PROFESSORA (J): Porque... Não sei! Assim! As escolas do Estado, tudo bem! Dão farda, não sei o quê! Mas, eu acharia que deveria ser mais ativa! Ativa, assim, tem muitos professores, mas tem professores que não tá nem aí! Não faz diferença! E, é isso! Tu tá me entendendo?! Eu acharia que deveria ser melhor! Porque apesar de tudo, o Estado é que paga! Paga pra que ele faça um bom trabalho! Né?! Então, eu tenho colegas de sala de aula, tenho colegas aí que deixa tudo a mercê! Minha amiga! Tanto faz pra ele, como tanto fez! Ela quer que o dinheiro caía no final do mês! Até deu certo, né?! Até rimou! E, tanto faz como tanto fez! Então, às vezes, eu fico olhando!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (J): Ah! Minha irmã! Eu acho que não existe!

PESQUISADORA: A senhora não acredita nessa escola?

PROFESSORA (J): Não. Talvez eu acreditasse há uns 10, 15 anos atrás. Agora! Não. Sabe por quê?! Hoje, os meninos tem outra cabeça! As crianças tem outra cabeça! Você percebe crianças do jardim falando besteira, mais altas do que ele! Né?! Outra coisa! Pra gente fazer, assim, é, uma escola, vamos dizer, beleza! Né! Com a inclusão! Eu não sei não! Só se eles forem procurar os meninos de pontinha de dedo! Colocar nessa escola! Pra ser uma escola de primeiro mundo! Porque com os alunos que agente ta vendo, agora, com o tipo de criança! Toda escola, tanto faz pública ou estadual, você vê crianças de todo nível! Não é porque tu pagas que, às vezes, tem mais que pagam com muito dinheiro, mas o filho deles é diferente do meu filho! Assim, o tipo de vida dele! Então, é como na escola do Estado. Na escola do Estado tem filho de professor, de carpinteiro, de picolezeiro, de tudo! Não é minha irmã!? Então, tu não podes chegar e dizer assim, eu vou fazer uma escola de primeiro mundo, porque, às vezes, a miséria daquele garoto é tão grande, que ele já começou a se adaptar, a se acostumar com as loucuras da família dele, tu ta entendendo?! Aí, quando ele vem já traz raízes pra cá (escola regular) e, às vezes, coincide dessa raiz dele passar pro coleguinha dele. Aí, tu não pode fazer uma escola de primeiro mundo! Outra! Chega lá, encontra um professor preguiçoso, que nem uma peste! É verdade! Não é?! Priguiçoso, minha irmã! Aí, mais outro! Professor que diz que passou pela universidade e, a universidade não passou por ele. Tu ta entendendo?! Eu conheci uma professora assim! Chamava “ondibus”! Então, eu disse: -- Minha colega! Não é “ondibus”, a palavra é ônibus! Aí, ele chega na sala de aula descrevendo berrações e falando besteira pro aluno! O aluno vai aprender, o quê?! É muito relativo! Pra gente fazer uma escola dessas, às vezes, até as crianças tem que saber quem é! Uma escola de primeiro mundo, com professores com alta complexidade! Agora! É tudo diferente! De alunos pobres, não é porque ele é pobre! Porque tem aluno pobre que tem uma cabeça que dá gosto de tu conversar com ele! Dá gosto de tu falar com ele! Porque é inteligente! É um menino que quer, né, todo tempo subir! Mas, aquele menino que chaga no colégio, ele bota a mão no queixo, fica olhando o professor, ali ele cochila, ele escreve besteira, aí ele fura o outro com lápis, belisca! Aí, tu chama os pais dele! Os pais não vem! O mundo tem que ser diferente!

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua entrevista! Ela vai contribuir de forma significativa para esta pesquisa.

PROFESSORA (J): Eu espero que contribua, mesmo, depois de ter falado um monte de besteira! Porque eu falo demais!

ENTREVISTA DA PROFESSORA (K) DO ENSINO ITINERANTE. DIA 25/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (K): Na maioria é a localização. Não é?! Onde fica mais próximo de sua casa é que eles são matriculados. A clientela que nós assistimos, né?! Nós atendemos, é mais esse fator! Próximo a sua residência!

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (K): Bem! Ele não deixa de encontra, né! Dificuldades, né!

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (K): Olha! A própria visão, a dificuldade de ler, às vezes, a rejeição de não aceitar a própria deficiência e, sentam lá atrás. Entendeu?! E, aí! Eles sentem muita dificuldade de escrever, de está ali, acompanhando as atividades. Isso gera, né, o déficit de aprendizagem!

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (K): Olha! Sobre recursos, você sabe que estamos bem, né! Que deixa a desejar! Mas, nós nos preocupamos muito nesse atendimento e para que tenha esses resultados, que é a aprovação do aluno. Isso é gratificante demais! Durante o ano letivo que nós atendemos, é, procuramos ampliar. Inclusive, às vezes, usar os nossos próprios recursos. Por exemplo, recursos financeiros; materiais, porque eu trago, é, eu uso o meu papel, eu uso a minha tinta, porque a atividade da escola, eu levo pra casa. Então! A escola não oferece isso aí! Pra gente desenvolver um trabalho, é, concluído, um trabalho certo, tem que fazer isso! Tem que tirar do bolso pra que, realmente, tenha esse sucesso, que nós temos tendo agora, que é a aprovação do aluno, né!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (K): Eu tento ajudar, sempre que eu posso, eu tento ajudar!

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (K): Eu pergunto para o aluno sobre a dificuldade dele, pergunto para a professora sobre a dificuldade dela, fico observando na sala de aula as dificuldades do aluno e da professora e oriento os dois. Eu, também, amplio as atividades dos alunos e transcrevo, quando se trata de alunos cegos.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (K): Se empenham, bastante! Eu falo dos alunos que eu atendo, né! O empenho dos professores em estarem, assim, preocupados com a aprendizagem.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

PROFESSORA (K): Cobram, sempre que agente ta na escola, pedem a nossa ajuda, né! Sabe! Assim, passam, às vezes, tarefas diferenciadas pra eles. De todas as formas, agente vê a ajuda dos professores e empenho!

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (K): Eu sempre que eu posso, eu ajudo.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

PROFESSORA (K): Principalmente ampliando os materiais para os alunos de baixa visão.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (K): Permanece muitas, muitas necessidades, né. Porque por mais que tenha todo um projeto da educação, né, mas, ainda, a sociedade não está conscientizada dessa inclusão. Entendeu? quando o aluno se encontra dentro da sala de aula, na maioria das vezes, como eu acabei de falar, são pessoas que eu atendo e que, realmente, dá um tratamento diferenciado. Porém, já passei por outras escolas! E, vi! Àquele aluno era só nosso! Apesar dele está dentro da sala de aula, está incluso! Mas, esse aluno é seu! Ah, professora! Essa atividade aqui é

pro aluno fazer! Às vezes, se dirige até pra própria itinerante do que pro aluno! O aluno não tem nome! O aluno não tem nome! Não tem identidade! É apenas o seu aluno! Está ali, só! Entendeu?! pra ocupar espaço! É aluno do itinerante!

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (K): A dificuldade é essa falta de formação, de conscientização, né! Que deixa a desejar! Nos entristece bastante, como eu acabei, de formação dos professores, de todo corpo docente! Formação, capacitação, mesmo. Entendeu? Conscientização de toda a sociedade! Não diferenciar! Um atendimento com todos os alunos, um atendimento de forma igualitária!

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (K): Com certeza.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (K): Se não tiver essa intermediação, se não tiver essa ponte, nada feito! Não terá sucesso! Ficar ali fazendo de conta que estão aprendendo e o professor fazendo de conta que está ensinando e, pronto! Mas, se tiver essa comunicação, essa interligação, tudo tem sucesso! Tudo consegue!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer seu processo de inclusão no ensino regular?

PROFESSORA (K): Olha! Deveríamos estar, realmente, o professor itinerante e o professor que vai atender o aluno está, realmente, em sintonia, né, no planejamento, até pra que o professor itinerante, digamos que, conhecedor daquela necessidade especial educacional do aluno, pra que ele esteja ali, dando opinião e de como atender, de como adequar, né, aquele determinado conteúdo, aquela determinada disciplina pra que favoreça, né, pro aluno entender, participar! Então, deveria estar o aluno e itinerante pra que ele esteja incluso. Como é?! O professor itinerante deveria estar em sintonia no planejamento do ano letivo, do ano todo, ta certo?! O itinerante deveria estar, frequentemente, na escola!

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (K): Com certeza, tem sim! Com esses trabalhos nos atendimentos, com o empenho dos professores... Está bem aqui! Com o sucesso dos alunos! (aprovação do aluno). Se não tiver todo esse trabalho, de atendimento, professor de sala, professor itinerante, professor de apoio do CAP, com certeza a criança ficaria ali, né! A criança ficaria a desejar!

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (K): Aceitação total! Aceitação! Porque no momento que você, como falei anteriormente, formação, capacitação, conscientização. Então, se você tem tudo isso, você não vê aquele aluno, ali, como o Zezinho, né! que é diferente! Claro, que agente vai atender dentro da sua necessidade, né! Porém, trabalhar de forma técnica, com métodos que realmente faça o atendimento igualitário.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (K): Mais recursos, mais recursos! É! Com a tecnologia avançada que nós temos, né, que nós temos, agente vê que nas escolas, ainda, faltam muito, muito e muito recursos!

PESQUISADORA: Só os recursos? Ou, a professora poderia apontar outras coisas?

PROFESSORA (K): É! Os recursos e mais essa, essa ligação, articulação, mediação entre todas as professoras.

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (K): Como eu acabei de falar, no momento que tiver toda a conscientização de todos os professores... Não é só o professor itinerante, que vem e que passa a necessidade. Mas, essa capacitação de todos os professores, né! Aí, sim! Vai dominar essa, essa palavra inclusão. Entendeu?!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (K): Ah! (sorriso!). Que não tivesse diferenças! Uma escola que não tivesse diferenças! Que todos fossem atendidos de maneira especial. Eu falo os nossos alunos, que nós atendemos, né! os alunos ditos normais. Que fosse igualitário todo esse atendimento. Seria muito... Que os olhos não voltasse pra aquela, ali, que tenha necessidade, porque todos nós temos necessidade, né! todos nós temos provações! E, agente, ainda, enfrenta essa barreira! De deixar bem ali! Colocar em foco tal necessidade!

PESQUISADORA: Obrigada, professora! A sua entrevista vai contribuir de maneira significativa para esta pesquisa.

PROFESSORA (K): Eu que te agradeço pela oportunidade!

ENTREVISTA DA PROFESSORA (L) DO ENSINO ITINERANTE. DIA 05/03/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual (quais) o(s) principal(is) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (L): Mais próximo de casa, possível!

PESQUISADORA: Então, seria a localização da escola?

PROFESSORA (L): Facilita, muito!

PESQUISADORA: Esse é o principal fator, na sua opinião?

PROFESSORA (L): Também! A escola em si que já atende algum tempo e, por ser mais acessível, perto de casa, devido a deficiência e sendo próximo de casa, melhor ainda, porque o aluno pode andar sozinho. Que nem sempre tem alguém que ande com eles, a grande maioria não tem quem ande com eles. Não que a família não queira, pois são ocupados, trabalham e tando perto de casa é, ainda, melhor.

PESQUISADORA: Professora, você acha que o aluno com deficiência visual do CAP, ele encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (L): Não. Creio que não. Não, porque tem todo apoio tanto dos professores, como da direção e o meu. Dificuldades todos nós temos, né! como o aluno dito normal, também, tem. Tem dificuldade mais em relação a deficiência, mas a questão de conteúdo com a professora creio que não. Agente faz o que pode, né!

PESQUISADORA: Por que você acha que eles não encontram dificuldades?

PROFESSORA (L): Os nossos alunos?

PESQUISADORA: Sim, os seus alunos.

PROFESSORA (L): Pela professora, que é excelente! Muito acessível. Pela direção, que dá todo apoio. A questão, como é que eu posso te falar? Nosso ... Não tem dificuldade, porque todos nós se comunica. Professor, itinerante. E, aí a professora, agente conversa. É! Ta precisando de uma xérox, a escola disponibiliza, se tiver, disponibiliza. A professora traz! Eu faço! Quando eu não faço, a professora traz. Agente tem aquela ligação. Então, não tem dificuldade. Dificuldade, todo mundo tem. Não tem tanto, não, a questão da acessibilidade.

PESQUISADORA: Professora, quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar na aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (L): Material ampliado, texto ampliado, prova ampliada, é, exercício ampliado. Aí, muitas vezes, é muito utilizado, a questão do tempo, fazemos no caderno, a professora faz muito, eu também faço. Ela já faz no caderno pra facilitar, prova. Esse é o material que agente usa. Caneta preta. Então, como é baixa visão, todo material ampliado. Quando não é digitalizado, é feito à mão.

PESQUISADORA: Professora, você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (L): Em geral?

PESQUISADORA: Sim.

PROFESSORA (L): Não são todos, não são todos. O ensino fundamental, há aquela preocupação maior. Já o ensino médio, como são muitos professores, não tem, é um pouco mais delicado. Tem professor que ele se preocupa, tem professor que não. Tem professor que pra ele dar atenção ao seu aluno, você tem que correr muito atrás dele. Muitos acham, há ele tem baixa visão, deixam ele no cantinho. Então, no ensino fundamental já é mais fácil, porque é um por sala, geralmente é dois. E, o ensino regular, no caso, tô falando ensino médio, é um pouquinho mais complicado. Porque é mais difícil, porque não é só um professor, são vários. Então, tem uns que entendem, tem outros que não. Aí há uma certa dificuldade, sim. E, também a grande maioria do ensino médio, são adultos. E, por ser adultos, não são mais criancinhas, eles que se virem! Não é bem assim! Pra nós que somos pessoas normais, estudar não é tão fácil, imagine pra quem tem deficiência, fica mais delicado ainda.

PESQUISADORA: Professora, você acha que os professores do CAP, eles ajudam os alunos com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (L): Ajudam.

PESQUISADORA: De que forma que eles ajudam?

PROFESSORA (L): Prestando atendimento. Digamos, quem estuda de manhã recebe atendimento à tarde. Como nós sabemos, todo aluno com deficiência, nesse caso, nosso aluno com deficiência visual, antes de ir para a escola, ele vai alfabetizado. Se ele tem alguma dificuldade, alguma coisa, o CAP presta um atendimento. Também, vai muito do aluno, porque muitos não vão, mas o CAP ta lá disponibilizando, com cursos, ensina o aluno que tem que ser independente, alfabetização, chama, inclusive, o CAP até oferece cursos tanto dentro do Centro, né! como fora. Alguns participam, muitos, não. Os que querem, o CAP dá todo apoio. Tem suas falhas como todo sistema, mas dá um atendimento.

PESQUISADORA: Professora, no caso, você enquanto professora itinerante ajuda o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (L): Ajudo.

PESQUISADORA: De que forma você ajuda?

PROFESSORA (L): Tento entender onde ta a dificuldade, com a professora. Porque, além de ter especialização em educação especial, eu também sou psicopedagoga, entendo a questão das dificuldades de aprendizagem. Já trabalhei muito nessa área. Então, quando ele tem alguma dificuldade agente senta e conversa. Aí, você tem que perguntar pra ele, você perguntando pra ele, o quê que ele precisa, qual a dificuldade e, sempre sempre com a professora pra gente conversar. Perguntando para ele, há eu não enxergo, então, pergunto, preto ta melhor? Tô com um agora, que ele ta na 1ª série, ele não ta alfabetizado. Tô conversando com a professora, pra matricular ele no CAP à tarde, pra ter um apoio. Então, eu tento ajudar. Digamos, não conhece o alfabeto. Então, vamos tentar ensinar. Eu, junto com a professora. Às vezes, eu até sento, pra ele ler pra mim pra saber o que ele ta precisando. Então, agente pergunta pra ele e, convivendo com ele, agente vai vendo o que ele precisa.

PESQUISADORA: Professora, na sua concepção, quais as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual pra ele permanecer incluído no ensino regular?

PROFESSORA (L): A dificuldade que ele encontra?

PESQUISADORA: É, pra ele permanecer incluído.

PROFESSORA (L): São tantas! Há! Há! Há! É, a maior dificuldade, que o aluno tem é o apoio da família, que na grande maioria, o CAP dá todo apoio, eu faço o que eu posso, dá atenção. Mas, a maior dificuldade é a família. O maior, há que é Estado. Não é não. A maior dificuldade é apoio da família, que eu vejo é esse. Encontrar pai e mãe muitas das vezes é raro, às vezes nem vive com pai e mãe, vive com avô, avó, outros, a família.

PESQUISADORA: Professora, faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (L): A grande maioria, o fator, interesse!

PESQUISADORA: Mas, e as suas dificuldades?

PROFESSORA (L): As minhas, que eu encontro?

PESQUISADORA: Sim.

PROFESSORA (L): Nem sempre tem papel, nem sempre a impressora ta funcionando. Já aconteceu de compra o papel, eu já comprei muito!

PESQUISADORA: Tirou do seu próprio bolso?

PROFESSORA (L): Muito! Muitas vezes! É, são muitas escolas, muitos alunos pra duas impressoras, pra um Centro tão pequeno pra atender todo mundo. Fazem! Já aconteceu, também, quando eu tava no ensino médio, eu me preocupava muito com o professor, com o que ele pudesse me dar. Professora! Eu fiz uma apostila desse bimestre todinho, eu vou dá pra você ditar ou ampliar. Aí, o que eu fazia, pra não demorar demais, porque o aluno precisa, eu mandava digitar. Pagava pra digitar, mandava pra imprimir. Já aconteceu de eu levar pra imprimir e não ter papel. Não que o Centro não se preocupe, é que não tinha mesmo! Então, a maior dificuldade é essa!

PESQUISADORA: São os materiais, né?

PROFESSORA (L): São os materiais. É o Centro que tem grande demanda, porque é muita coisa! Então, por isso é que muitas das vezes agente usa mais material à mão, eu já fiz prova em braille à mão, a questão da demora e da demanda, é muito grande! Eu não sei, assim! Eu acho que fazem até demais. Não dá, minha filha!

Duas impressoras pra mais de 5, mais de 20 alunos e, é tanta coisa que eles tem que digitar, então, a maior dificuldade é essa. Que é só uma, devia ter mais!

PESQUISADORA: Professora, você acha que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (L): É interessante! Só que muitos não vão. Às vezes, você tem uma sala de aula, você encontra um determinado professor que diz o que é deficiência visual? Não sei nem o que é dificuldade? e, quando você diz: olha, professor, vamos ter um curso tal, eles dizem: eu não posso! Muitos realmente não podem, trabalham em mais de uma escola. É interessante eles irem pra conhecer o assunto. E, pra não ficar aquela coisa, principalmente, aqueles que não sabem nem como proceder. E, aí o que agente faz? No caso, eu, pesquiso, tiro todo material e dou pra ele ler e explico. Então, é importante é. Mas, só que eu ainda não vi o professor de sala normal indo lá pro CAP fazendo um curso, pode ter, mas quem vai sou eu. Aí, o que agente faz, vai na escola e presta uma capacitação, devido o tempo que o professor tem! Então, agente traz explica a realidade, mostra o que é o assunto, mostra que dificuldade é essa, porque muitos não sabem. Você trabalha na área de deficiência visual, mesmo, e, quando você vai à escola, eles querem te dar deficiência intelectual, fora outras coisas.

PESQUISADORA: Professora, o que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer pra favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (L): Acho que já fazem!

PESQUISADORA: Você acha que eles já fazem?

PROFESSORA (L): Já fazem, muito! Tanto que eles vão nas escolas saberem, os alunos que tão matriculados, até pedem pra gente mesmo se tem algum aluno matriculado. Já fazem! Já tem todo aquele interesse em saber onde eles estão, como estão, em que escola está, quê que ele precisa. Já faz!

PESQUISADORA: Mas, poderia ter uma outra coisa que eles poderiam fazer que eles ainda não estão fazendo?

PROFESSORA (L): Só se fizessem milagre. Há! Há! Há! Isso aí agente não aprendeu! Já fazem!

PESQUISADORA: Outra coisa professora, na sua concepção as políticas de inclusão, elas tem contribuindo no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (L): Tem. Tem contribuído sim!

PESQUISADORA: De que forma que elas tem contribuído?

PROFESSORA (L): Só em o CAP se preocupar com seus alunos é uma forma de inclusão. Por exemplo, em saber onde eles estão, que escola tão matriculados, tem uns que aparecem de repente, você conversa com eles, eles nem sabem que o CAP existe. Começando pela família, aí, agente conversa, orienta a família, encaminha para o CAP. Faz! Já faz! Como eu falei o fator importante, primordial, é a família.

PESQUISADORA: Professora, de acordo com as políticas inclusivas, agente já falou das dificuldades, eu queria que você apontasse os desafios a serem superados no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (L): O desafio é alcançar todos.

PESQUISADORA: Alcançar todos os...

PROFESSORA (L): Todos os alunos que nós temos. É, muitos já estão na faculdade, muitos já passaram pelo ensino médio. Alcançar todos! Muitos desistem! Me lembro que na escola do ensino médio, a aluna só frequentou a escola, nunca foi no CAP, não ia a lugar nenhum e, saiu da escola, agente foi atrás, e, aí, com muita dificuldade ela voltou e concluiu. Então, creio que seja isto!

PESQUISADORA: Professora, o que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (L): Material; Sala de Recurso. Não tem. A escola não disponibiliza nem de xérox. Muitas das vezes é a professora da sala de aula, ela que tira.

PESQUISADORA: Do bolso?

PROFESSORA (L): Do próprio bolso e trás pra mim, quando não ela me dá o livro, aí, eu tiro. Já aconteceu de prova eu mandar digitar, eu imprimir, eu pagando, que eu tô sem impressora em casa, eu digito, eu levo, eu amplio, eu trago, eu tiro do próprio bolso, já tirei muita coisa do meu bolso pra dá pro aluno. E, hoje, não é diferente!

PESQUISADORA: Ainda, continua sendo?

PROFESSORA (L): Continua. Porque agente quer ajudar! Não é uma coisa imposta. Porque pra facilitar tanto a vida do professor quanto a vida do aluno, a questão da demanda que é muito grande, é muita coisa pra um Centro só fazer, agente já adianta. Quando a escola disponibiliza, ótimo! Mas, aqui não tem.

PESQUISADORA: Professora, o que você espera em relação a efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (L): Uma melhoria! É uma filosofia tão bonita que você só vê no papel. Desculpa falar, mas essa é a realidade, muita coisa. Era pra cada escola ter a Sala de Recursos, computador. Aqui, tem sala de informática, mas não funciona. Eu nunca vi, só computador lindo! Aí, quando eu tô na sala, eu olho, então, eu digo: não pode deixar de ligar essas máquinas, porque daqui a pouco não vai mais prestar. Então, pra melhorar era bom que as escolas tivessem recursos, impressora braille, material, livro em braille, livro ampliado. Falta muito! Desculpa te dizer, e, outra coisa, a escola que diz que tem Sala de Recursos, quando você se depara, é só o nome. De recurso, não tem nada. Eu já trabalhei três anos em Sala de Recursos, eu via escola, o CAP que me dizia, olha! Vai lá na escola que tem impressora, tem reglete, tem máquina de escrever em braille, tem caixa de papel, eu chegava lá na Direção da escola, cadê o material! Não, a escola não recebeu! E, ela recebeu, eu ia lá no depósito, tava lá impressora pegando chuva, goteira, aí, reglete e punção prum lado, punção pro outro, tudo pela metade, nem a Direção sabia que tinha vindo material e, eu fiquei três anos na Sala de Recursos e nunca esse material foi usado. Vim de lá, tem outra itinerante que ficou, mas nunca esse material foi usado. Disseram que iam dar um curso, que era pra gente, da produção braille, que era pra gente, que agente ia digitar, que agente ia ampliar, nunca foi feito nada! Tá lá até hoje, tem essa que eu não vou dizer o nome, tem outra que você chega lá que diz que tem curso. Curso nenhum! E, a grande maioria dos professores ficam perdido. Aí, quando você chega querem que você vá pra sala de aula, que você tire o menino de lá pra ajudar e, não sabe o que fazer! Muito! Melhorar, muito! Aí só CAP, o CAP vai lá, mas só o CAP pra tanta coisa! Não tem nada!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola dos teus sonhos?

PROFESSORA (L): Tivesse um atendimento digno, não precisasse de eu sair daqui, pra ir pra tão longe pra imprimir uma folhinha de papel! Aí, pra eu não fazer isso, não perder tempo, eu vou digito, mando ampliar, pago e trago. Então, deveria ter uma impressora na escola e o certo seria uma itinerante pra cada escola. Não ficar, às vezes, pra você fazer um serviço já aconteceu de eu ir e o professor não trouxe a atividade, aí, eu tenho eu ta em outra escola, mas devido a necessidade eu tô na outra. Aí, não é nem o dia de eu ta, porque agente marca os dias, aí eu ligo pra diretora, querida! Hoje eu não estou, porque eu to em escola tal, fazendo atendimento tal, amanhã eu to aí. Aí, acontece de, professora! Você pode ta amanhã cedo, porque eu tenho prova tal, aí cedo agente ta na porta, ajudando àquela prova. Aí, você diz, professora! Com licença, mas eu tenho que ir pra outra escola. Tem dia que é um corre, corre! Então, seria bom um itinerante pra cada escola, agente ficasse lá; Sala de Recursos, com material, livros, não tem! Pra fazer uma pesquisa com aluno, principalmente, do ensino médio, já aconteceu de eu levar meu modem, de eu levar meu computador, pra eu sentar com ele, pra ler, pra pesquisar, porque o computador da escola não funciona. Já aconteceu, também, de ir material pra escola, notebook, fica no armário lá trancado, você pede, a diretora não te dar. Nunca tive acesso a impressora braille, não é nem tanto a impressora, uma vez eu precisei da reglete, eles disseram que não podiam me dar, e, eu queria usar ali na escola. Seria muito bom que fosse assim! Cada escola tivesse sua Sala de Recurso, tivesse um professor itinerante, agente vinha, ficava ali, seria mais fácil! Aí, você te, várias escolas...

PESQUISADORA: Fica inviável fazer um trabalho efetivo.

PROFESSORA (L): Principalmente em época de prova. Já aconteceu de sete e dez ter uma prova aqui, primeiro ano, em outra escola nove horas tem um outro e, aí, pra não deixar um com atendimento e o outro sem, você se divide. Professora, então, eu fico até, digamos, de sete às nove, mas alguma coisa, não. Porque, eu tenho outro que eu tenho que atender. Então, a dificuldade maior é essa! Desde quando eu iniciei, desde 2007, nunca mudou!

PESQUISADORA: Muito obrigada pela sua entrevista! Com certeza, ela vai contribuir de forma significativa pra esta pesquisa.

PROFESSORA (L): Mas, tem outra coisa que eu gostaria de colocar, em relação às dificuldades: outra dificuldade maior é quando o Centro começa a querer trabalhar, a querer realmente vestir a camisa, ele começa a ser perseguido! Quando você começa a cobrar do Estado, começa a cobrar do governo, começa a cobrar da Secretaria, que a Educação Especial recebe recursos, você é perseguido, aí, quando você quer trabalhar, eles cortam papel, cortam material. Já aconteceu de ficarmos mais de três meses sem material, simplesmente, porque a diretora andou cobrando, diretor foi em cima. Então, quando você quer trabalhar, você é perseguido! Aí, em vez de facilitarem a sua vida, dificultam mais ,ainda. Aí, você não sabe o que faz. Assim, pra unir, não pra ta essa briguinha, essa guerrinha. Me lembro que a diretora antiga, até já se aposentou, foi muito perseguida. Tinha papel, mas o papel não ia. Nunca chegou! Ia quando bem entendia. Então, a questão da educação é aquela

questão da hierarquia, né. trabalhar, ficam incomodados, cobrando os recursos, pra onde é que foi, cadê. É! Ta me incomodando, espera aí! Começam a ti prejudicarem. Então, todo profissional que ele incomoda, é prejudicado. Então, muitas das vezes agente vê coisas erradas, agente se cala, pra não acharem que você ta dificultando o trabalho, muito pelo contrário, agente quer trabalhar! Outra grande dificuldade é que, eu vejo, é a questão de concurso. Em vez de fazerem concurso pra nos nomearem, fazem é seletivo! O último foi feito pela Fundação Sôsândrade, o seletivo, aí, você tem prova escrita, prova prática e prova de títulos. Porque é mais barato de contratar, não é?! Do que te efetivar. Outra dificuldade que eu vejo é essa, nós estamos há tantos anos, cadê o concurso pra efetivar o professor da Educação Especial. Ele sendo contratado, ele ganha menos, não recebe vale transporte, não recebe nem o que deveria receber pela categoria ou pela formação que tem. E, todo profissional da Educação Especial, ele é especialista, ou seja, além da graduação, ele tem uma especialização. Então, a maior dificuldade que eu vejo é essa. O Estado não faz pra gente um concurso, faz todo ano seletivo, seletivo. Cadê concurso? Então, itinerante, todos que trabalham são contratados e, muitas das vezes, agente é muito desmotivado. Você começa, você demora um bom tempo pra você receber, você demora dois, três, quatro meses e, muitas das vezes, pra você trabalhar você precisa tirar dinheiro do seu bolso. Então, é crítico. Não nos motiva, agente quer trabalhar, mas não nos motiva. A Educação Especial, ela é linda! Mas, os profissionais, nós, não somos valorizados. É triste! Muito triste, triste! Termina, há é só dez meses! Aí, tem uma reunião, é só cobrança, viram pra você e, olha! Dependendo do desempenho de vocês vai ter uma avaliação, que vocês vão ser recontratados, então, se o contrato vai dobrar ou não, vai depender de vocês. Reúne, e, aí, quando você chega na escola olham pra sua cara e diz: ah! Você é contratado? Ah! Contratado? Aí, quando você se depara nessa escola pensa que foi Q.I., alguém que te indicou, não sabendo que você fez uma prova. Aí, pedem experiência, que não é fácil! Nem todo mundo tem! Nós que já estamos na área, eu tô desde o começo, desde quando começou, essa questão do aluno com deficiência visual. Ah! Contratado! Esquecem que o contratado tem tanta a capacidade como aquele que ta lá. E, o contratado tem curso, além da graduação, ele tem uma especialização, é muito cursos. É curso todo dia! Então, o que devia mudar é fazer concurso pra Educação Especial. Professor itinerante concursado, não contratado. Eu tô cansada desse negócio de contrato, estou sendo sincera! Estou, gosto, faço porque eu gosto, estou porque eu gosto, mas no dia que eu tiver uma oportunidade melhor de um concurso, que eu to esperando concurso, que eu não vou morrer contratada, porque ser contratada não é gente! Porque, onde ele chega, escuta cada coisa! E, pra covê não ser interpretado de outra forma, muitas vezes você se cala. E, às vezes, você até se ausenta! É preciso, vai quando é chamado e aparece quando tem que aparecer! Pela forma que você é tratado! Quando você é novo na área, que você chega, nossa! Você acha tudo lindo, você não conhece a realidade, quando você se depara a realidade é outra! E, pior! Contratado! Que garantia você tem! Garantia nenhum, e, por que o Estado não faz concurso pra os, só nos contrata. Aí, ganha menos e, cadê o vale transporte? Não tem. Nunca deram, assim, como os outros tem. Não! Só o salário, aumentou um pouquinho, se foi noventa reais foi muito, mais os descontos. Então, tinha que mudar muito, começando pela valorização do profissional e, essa questão de contratado, nossa! E, tem escola que não sabe nem que você é contratado, quando não sabem que você é contratado te trata diferente! Por isso, que eu nem digo que eu sou contratada. Eu digo que sou itinerante do CAP, trabalho com baixa visão. Oh! Professora, não sabem onde te botam! Porque a cartinha chega pro diretor e ele olha. Esse último agora é que não olhei, mas ta lá, seletivado! Quando olham pra sua cara, ah! Contratado! Foi algum político que te botou lá dentro, não sabendo. Então, muita coisa! Eu tô, gosto! Mas, no dia que eu tiver uma oportunidade melhor, te garanto que eu não fico mais, vais ser só uma experiência, uma lembrança e um tempo bom que eu passei pela educação. É isso aí! Não que não seja melhor, mas é melhor você ser efetivado do que você ser contratado!

PESQUISADORA: Então, ok! Professora, muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa.

PROFESSORA (L): Mas, é isso, filha! Éu tô esperando concurso.

ENTREVISTA DA PROFESSORA (M) DO ENSINO ITINERANTE. DIA 24/01/2013

PESQUISADORA: Na sua opinião, qual(quais) o(s) principal(principais) fator(es) que influencia(m) na escolha do tipo de escola para alunos com deficiência visual do CAP?

PROFESSORA (M): Em geral, o quê que agente vê, né! É assim! Os pais, eles não tem muito essa preocupação de matricular os seus filhos. Mas, devido alguns aspectos financeiros, então, eles acabam sendo obrigados a levar seus filhos à escola, né! Então, existe uma ajuda, que eles recebem. Uma assistência, que eles recebem pra está se mantendo. Um salário! Fora os outros benefícios, que o Governo Federal promove, né! Bolsa-escola! Mas, o principal, é esse benefício. Então, pra não perder o benefício, eles acabam matriculando! E, o aluno vindo, regularmente! Tanto é que agente tem dificuldade muito grande nessa assistência dentro da sala de aula. Porque é, assim! O pai vem! Matricula o aluno e deixa o aluno por conta total do professor e do itinerante. Então, acaba não tendo uma responsabilidade educacional dos filhos. Porque, na realidade, a educação começa em casa. E, aqui, nós somos complementadores. Digamos assim! Dessa educação! então, no caso do meu aluno, a mãe cobra. Assim! É uma cobrança, digamos assim! O que ele fez hoje? O que ele ta fazendo? Porque ele não faz! Ela briga! E, ele começa a fazer, né! E, como ele tem outra dificuldade acaba dificultando muito o processo ensino-aprendizagem dele, né! E, aí, também ocorre que ela não é alfabetizada! Então, dificulta mais, por ela não ser alfabetizada! Então, como é que ela vai aprender o braille?! Pra ta ensinando, ajudando o filho em casa?! Não tem como!

PESQUISADORA: Você acha que o aluno com deficiência visual do CAP encontra dificuldades na escola onde ele estuda?

PROFESSORA (M): Sim.

PESQUISADORA: Quais são essas dificuldades?

PROFESSORA (M): Olha! No caso do (aluno), ele já tá aqui, no 4º ano, né. No caso, pra o ensino regular, ele saiba pelo menos o básico, o alfabeto em braille. Então, o quê que acontece?! Tem alunos, no caso do meu aluno, que ele já tem, já vai completar 13 anos! Agora, que ele está se alfabetizando! Já ta no 4º ano e ele, ainda, não sabe ler e escrever! E sua escrita braille, o sistema de leitura e escrita, com independência! Então, essa é uma dificuldade muito grande! Então, dentro da sala de aula, a professora, ela é muito esforçada! Ela se esforça! Ensina! Para! Faz uma atividade com ele. Na semana passada, agente tava ensinando pra ele palavras com “r”, “rr”, “s” e “ç”. Então, eram coisas, assim! Que ele já devia saber. Então, atrasa por causa disso, né! E, aí, eu acho que o CAP, ele deveria ter mais... Ta certo, que tem que ensinar Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária, mas na parte de alfabetização da criança, ainda, deixa muito a desejar!

PESQUISADORA: Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza na escola para ajudar a sua aprendizagem do seu aluno com deficiência visual?

PROFESSORA (M): A reglete e o punção, que é essencial! E, aqui, ele tem, também, o soroban. Mas, ele não sabe manusear o soroban! Ele tem jogo da memória, ele tem dominó, ele tem o alfabeto. Eu, uma vez, fiz o alfabeto pra ele, utilizando o E.V.A. e papelão. Isso! Ele tem livros, também!

PESQUISADORA: Você acha que os professores do CAP ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (M): Ajudam, mas eu penso que deveriam ajudar mais.

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

PROFESSORA (M): Eles ensinam Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Soroban. Mas, deveriam ajudar mais na parte de alfabetização, como já mencionei.

PESQUISADORA: Você acha que os professores do ensino regular ajudam o aluno com deficiência visual nas dificuldades escolares encontradas por eles?

PROFESSORA (M): O que eu já atendi, ajudam! Assim, pelo menos na Educação Infantil! Aqui, no bairro, todos os professores que o (aluno) pegou, eles são comprometidos, né! graças à Deus! Porque eu tive um aluno, sendo, eu acho que ele tava cursando o 6º ano, né! da tarde! E, teve uma professora de matemática, que tava reunido a coordenadora da escola, todo mundo, a minha coordenadora e, ela disse (professora de matemática), chegou pra mim e disse: -- Eu não sei trabalhar com o aluno! E, aí, o menino ficava lá, né! Ela dava a aula dela! Como bem entendesse! Não se preocupava com a didática! Porque pra um aluno, quando ele tá no ensino regular, agente precisa modificar pra um aluno deficiente visual. Dizer: -- Olha aqui! Isso é impossível explicar! E, ela fazia isso! Não tava nem preocupada! Ela dava a aula dela!

PESQUISADORA: Como você acha que eles ajudam?

PROFESSORA (M): Quando ele, nas séries anteriores, ele fazia atividades adaptadas! Eles me chamavam! Queriam que eu fizesse ditado com ele, que era pra ver como é que tava o nível dele. E, dava pra ele sempre o alfabeto! Sempre o alfabeto! Então, elas tinham essa preocupação de ele ser alfabetizado. Eles sempre tiveram essa preocupação. E, a professora, quando ela faz ditado na turma, no caso dele, tem as limitações, né! Se ela dita 10 palavras, pra ele é cinco! E, mesmo assim, quando ele tem dificuldade na escrita da palavra, ela diz: -- Não, vamos esperar o (aluno)! E, assim, ela vai trabalhando com ele dessa forma. Agora! Ele não tem, assim, muita atenção. Porque ele tem hidrocefalia, também. Então, acaba dificultando na hora de chamar a atenção dele. Quando ele tá muito triste, a mãe pede pra não insistir, porque ele não pode tá chorando, né! E, aí, ele acaba, às vezes, né, dando só o bloco lógico, fazendo outros tipos de atividades, enquanto ela dá a aula dela!

PESQUISADORA: Você acha que o(s) professor(es) do CAP ajuda(m) o(s) professor(es) de ensino regular nas adaptações das atividades escolares?

PROFESSORA (M): Os professores do CAP eu não sei informar. Eu acredito que não! Agora! pelo menos eu, tento fazer o melhor que eu posso! Eu e a professora do ensino regular. No caso dela, a adaptação é mais do tipo verbal. A professora, ela adapta a sua linguagem pra que ele (aluno) possa entender. E, também, ela fica trabalhando com essas questões de acordo com as limitações, de passar atividades limitadas e, também, de acordo com o nível dele.

PESQUISADORA: Como você ajuda?

PROFESSORA (M): Eu transcrevo as atividades, trabalho com jogos, trabalho as letras em braille com o aluno.

PESQUISADORA: Na sua concepção, quais são as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual do CAP para permanecerem incluídos no ensino regular?

PROFESSORA (M): No meu caso, eu tive dois alunos que deixaram as escolas regulares em que eu atendia pra irem pra Escola de Cegos. Uma que estudava na mesma sala do (aluno), porque a mãe dela reclamava muito! E, ela (aluna) faltava muito na escola! Fora isso! A preguiça, que ela tinha mesmo de fazer as atividades. Mas, assim, essa dificuldade, ela se dá mais por causa dos pais, porque na Escola de Cegos, funciona como internato. Então, o pai, ele leva a criança pra Escola de Cegos e, lá, ele passa toda a semana! E, só retorna pra casa na sexta à tarde! E, volta na segunda! Então, pra eles (pais) é muito mais cômodo, né! muito melhor você deixar seu filho na escola! Lá, ele vai estudar, vai ser alimentado, vai vestir! Como é filantrópica, eles dão todo material de higiene pro aluno! Então, pra eles é uma comodidade! Esse tipo de mudança, do ensino regular pra Escola de Cegos, vai ajudar em todos os aspectos na comodidade dos pais!

PESQUISADORA: E, no caso do aluno que você atende aqui na escola regular como itinerante?

PROFESSORA (M): E, aí, eu tinha um outro aluno do CAP e a dificuldade dele pra ficar no ensino regular foi esse caso passado que eu te disse! Que ele tinha mais de um professor! 6º ano! Então, a dificuldade dele foi mais dos professores de matemática, da professora de inglês, que deixava ele amíngua dentro da sala de aula. Então, essa foi a dificuldade. porque ele tava na 4ª série. Ótimo! A professora, ótima! Mas, quando passou pra 5ª, que foram vários professores... Então, tinha professor, que nunca tinha tido aluno com deficiência visual! Mas, chegavam até a mim, pediam explicação, eu ajudava como eles poderiam trabalhar e eu auxiliava eles. Mas, tinha professores, que diziam: -- Eu não sei trabalhar! E, ele vai ficar aí! Então, essa foi uma dificuldade muito grande encontrada por ele. Onde ele não está lá no ensino regular e, sim, na Escola de Cegos!

PESQUISADORA: E, no caso do seu aluno (aluno)?

PROFESSORA (M): Ele não tem essas dificuldades. Não tem essas dificuldades, não. Ele, é que nem eu te falei! Ele é muito bem aceito na escola, pela direção, pelas professoras e pelos alunos. Quando ele falta, os alunos perguntam logo pra professora, né! cadê (aluno)? Por quê que (aluno) não veio hoje? Ele é muito bem aceito!

PESQUISADORA: Faça um relato sobre as dificuldades encontradas por você em relação à efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, de acordo com as políticas inclusivas?

PROFESSORA (M): Olha! A minha dificuldade, assim, é com relação aos materiais. Às vezes, agente quer fazer! Ou, a professora quer fazer! E, não tem material. Assim, na educação especial, a política é um pouco deficitária. Mas, assim, na medida do possível agente vai trazendo de casa, vai comprando com nosso dinheiro! Então, é assim que agente vai se virando, né! A dificuldade maior, mesmo, é o material! E, também, assim, as folhas pra fazer atividade agente tinha que buscar numa escola, lá na Alemanha, que é a "Luís Viana", mas só que a chave do armário, que abria, agente tinha que buscar lá na SEMED! Então, agente tinha que perder, digamos um dia inteiro, porque agente tinha que ir na SEMED, da SEMED pro "Luís Viana", pra pegar a folha na SEMED! É muita burocracia! Pra você chegar até o armário, onde fica as folhas pra você retirar as folhas de lá!

PESQUISADORA: Você acha importante que a articulação/mediação dos professores do ensino regular com os professores do CAP deve estar presente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (M): Sim.

PESQUISADORA: Justifique.

PROFESSORA (M): Porque, digamos, aqui, a professora está com uma dificuldade numa área, digamos que o aluno saiba adição, multiplicação, mas não saiba nada de divisão. Então, tinha que ter essa articulação pra que possa ta ajudando a dificuldade do aluno dentro de sala de aula. E, não só com relação as outras atividades que ele tem pra fazer. Eu não sei como é! Não sei se eles seguem um programa educacional ou não! Então, é Centro de Apoio ao Deficiente Visual do Maranhão?! Então, que apoio?! Apoio só nas suas atividades diárias ou na atividades educacionais?! Então, eu acho que essa integração, ela tinha que acontecer para esse apoio das atividades educacionais! Porque é que nem eu te falei no início! O pai, às vezes, ele insere o filho por causa dos benefícios! Então, fica a carga da professora toda a estrutura educacional do aluno, porque ele não tem acompanhamento em cada. Ele vai duas vezes por semana no CAP. Então, duas vezes por semana poderia haver esse apoio educacional com a professora, da professora com o Centro de Apoio!

PESQUISADORA: O que você acha que os professores do CAP e do ensino regular deveriam fazer para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP-MA no ensino regular?

PROFESSORA (M): Ah! Principalmente a conscientização. Conscientizar os pais de que é necessário que seu filho, ele saiba principalmente ler e escrever. Na maioria das vezes, o que agente vê é o deficiente visual analfabeto. Se o braille é o sistema de leitura e escrita dele, então, é nesse sistema que ele tem que ser alfabetizado. Então, conscientização dos pais. Existe um manuscrito pro aluno ter uma assinatura, mas ele não vai poder ler e escrever em tinta. E, às vezes, é isso que acontece. Olha! Eu fiquei impressionada na Escola de Cegos! Eu fui fazer uma palestra sobre a escrita braille e sobre a importância do braille. E, uma mãe disse assim mesmo pra mim: --Eu sou não vou dizer que esse braille é inútil, porque, hoje, existem nomes de remédios, algumas outras coisas, em que meu filho, às vezes, ele sente alguma dor e, aí, ele vai lá na caixa, lê o nome do remédio! Então, assim, a conscientização dos pais, ela é fundamental, até mesmo porque, às vezes, o aluno, o filho, ele nasce sem nenhuma deficiência, quando ele chega a uma certa idade, ele perde totalmente a visão. É o caso dessa mãe, que fez esse relato triste! Que o braille, ele é quase inútil! Então, é muito difícil, né! com o passar do tempo, ele perde a visão total. Bom! É uma adaptação brusca! Pra família é um impacto muito grande! Então, a conscientização dos pais em relação à independência do aluno, de que ele pode estudar, ele pode trabalhar! Ela é essencial! Eu tenho exemplo de várias pessoas. Amigos da gente! De que, hoje, eles são independentes! Tem um nível que agente fica se perguntando: será que eu vou conseguir chegar lá?! E, assim! São profissionais mesmo, que são reconhecidos pelo seu trabalho dentro do ensino regular! agente tem professores cegos, que são professores do ensino regular!

PESQUISADORA: Na sua concepção, as políticas de inclusão têm contribuído no processo de inclusão de alunos com deficiência visual do CAP no ensino regular?

PROFESSORA (M): As políticas de inclusão, tem. De certa forma, tem. Hoje, um diretor de escola, ele não pode mais falar: -- Eu não quero esse aluno aqui! Antes, e os relatos que agente ouve, né! dos professores de mais idade, que quando eles chegavam nas escolas pra pedir uma vaga, o diretor, ele se recusava pra aceitar! Hoje, não tem mais isso, né! O aluno tem que estar inserido! Quer o diretor queira ou não! Então, e até assim, como existe essas políticas, é muito difícil encontrar um diretor que não aceita esse aluno.

PESQUISADORA: De acordo com as políticas inclusivas, aponte os desafios a serem superados em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

PROFESSORA (M): Olha! Esses desafios são, assim, até mesmo vai, assim, por parte de capacitação dos profissionais, né! Capacitar os profissionais. Ter mais! Na esfera municipal, hoje, de manhã, nós somos quatro, né! pra atender diversos alunos! Então, os alunos deficientes visuais, às vezes, eles tem um atendimento por mês. Então, assim, investir tanto na capacitação dos que já estão e, também, está trazendo novos profissionais pra que agente possa suprir essa demanda e, também, ir mais vezes à escola. Porque é, assim, impossível que o professor, ele tenha esse apoio uma vez por mês! É o que eu acho, né! Tá certo, que um aluno de baixa visão precisa fazer as adaptações! Ele ta perdendo a visão! E, aí, em um mês pro professor já é muitos dias! E, aí, vá que ele precisa de uma adaptação, que ele precisa de uma ampliação! E, é a itinerante que faz esse trabalho. Outra coisa! Assim! Que eu acho é de estar realmente de acordo com as necessidades de cada professor ter materiais de maneira que ele possa trabalhar de maneira mais eficaz com o aluno. Outro desafio, também, é ta vendo essas questões, porque quando o aluno, a pessoa, né, ela já nasce cego, os pais procuram o CAP. Então, assim, o CAP deveria dar uma maior conscientização pra que esse aluno quando viesse pra escola, pelo menos, já soubesse o braille. Então, assim, o Município está SEMED com os itinerantes e o CAP, também, eles deveriam montar uma

parceria mais eficaz, mais concreta, mais consolidada pra que agente possa tá vendo essas deficiências dos professores, pra tá trazendo formações e informações, pra que possa trabalhar de maneira melhor com o aluno.

PESQUISADORA: O que você acha que a escola, onde você trabalha, deveria ter para favorecer a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (M): Aqui, a escola, pra deficiente visual, aqui, eu não tenho muitas dificuldades, né! a diretora, ela é uma boa diretora! Que nem eu te falei! Nunca recusou, nunca recusou e, uma vez ela até chegou pra mim e perguntou o que poderia melhorar! Ela mesma perguntou o que poderia melhorar, né! aí, eu disse pra ela que realmente essa questão de material, que ele não poderia... E, assim! Na educação física falta muito material, quer dizer, muito não, não tem nenhum! Antes, ele ficava com bambolê, com corda e, assim, bola com guizo não tem! E, então, agente trabalha com o que tem! Na escola, as professoras, elas se viram como pode!

PESQUISADORA: O que você espera em relação à efetivação da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

PROFESSORA (M): Olha! Eu espero, assim, tudo aquilo que já foi dito, né! Como agora! Nós temos novos gestores, saiu uma gestora que tava já 10 anos! E, não que ela não tenha feito muita coisa! Mas, uma pessoa que ta de fora, ela enxerga melhor! Então, essa professora, que chegou pra assumir a superintendência, ela já trabalhou na sala de recursos. Então, ela sabe qual é a dificuldade, a realidade da sala de recursos, foi diretora de escola, onde tinha uma classe especial. Então, assim, a minha perspectiva, que mude em alguns aspectos que devem mudar e continue em outros, a permanecer nesse patamar, nessa consciência! Que agente precisa se aperfeiçoar e melhorar o nosso trabalho cada dia, né! Então, é isso que eu desejo, né! Que o aluno, ele realmente esteja inserido, né! Que o nível de aprendizagem dele, ele esteja compatível com os outros alunos dentro da sua turma! Que agente não possa ta dando adição, possa ta, né, fazendo uma conta ou passando pra estudar uma tabuada e, somar de 1, 2... E, meu aluno, ainda, tá aprendendo o número em braille! Então, esse é meu desejo! Que ele possa acompanhar, dentro das suas limitações. Claro! Os alunos dentro da sala de aula! E, todo o ensino, toda grade curricular, que ele possa assimilar, pelo menos 50%, de que o professor passa em sala de aula. Que não é o que acontece! Se ele assimila 10% ou 20%, é muito!

PESQUISADORA: Na tua opinião, como deveria ser a escola de seus sonhos?

PROFESSORA (M): A escola dos meus sonhos? Como deveria ser?

PESQUISADORA: Sim.

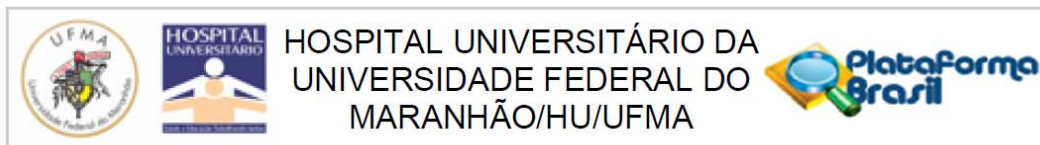
PROFESSORA (M): Olha! A escola dos meus sonhos! Uma escola inclusiva. Mas, com uma inclusão efetiva. Como eu te falei, né! Com aprendizagem, com materiais, com professores mais comprometidos. Não que esses dessa escola não seja, né! Mas, assim, olhando a realidade em geral, no todo. Com o professor, não é necessário saber braille, saber Libras, mas é necessário, pelo menos, que ele se conscientize de que é essa maneira que o aluno tem de se comunicar. No caso do cego, de ler e escrever. Que os professores tenham consciência! Trabalhar de um modo que vai trazer esse ensino e aprendizagem efetiva.

PESQUISADORA: Professora, muito obrigada pela sua contribuição nesta pesquisa.

PROFESSORA (M): Obrigada!

ANEXOS

**ANEXO A - Registro do processo nesse Comitê de Ética em Pesquisa foi nº.
09803812.2.0000.5086/2013**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades, desafios e perspectivas

Pesquisador: SILVANA MARIA MOURA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09803812.2.0000.5086

Instituição Proponente: CENTRO DE PESQUISA CLINICA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: Mudança na Metodologia

Justificativa: Solicitação de alteração no Parecer Consubstanciado referente a Metodologia de

Data do Envio: 21/02/2013

Situação da Notificação: Aguardando revisão do parecer do colegiado

DADOS DO PARECER

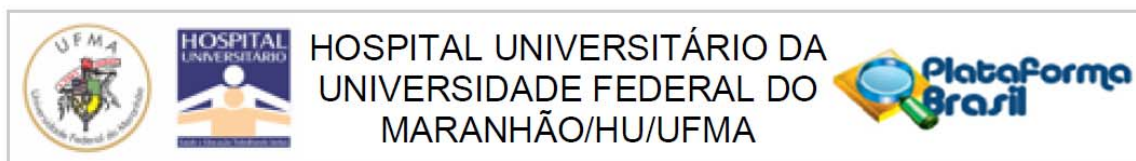
Número do Parecer: 208.016

Data da Relatoria: 15/03/2013

Apresentação da Notificação:

O direito à educação da pessoa com deficiência no ensino regular só veio a se tornar preocupação pública com a eclosão de lutas por direitos civis, políticos e sócio-econômicos de vários grupos e setores da sociedade. O discurso pelos direitos sociais dos vitimados e menos favorecidos vem ganhando contorno, impulsionando-os a se organizarem em busca da satisfação de suas necessidades. Estudo com abordagem qualitativa com o objetivo de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo Centro de Apoio Pedagógico no ensino regular de São Luís - MA. Serão entrevistados 50 professores. Os dados serão obtidos por entrevista junto aos professores e análise dossiês dos alunos. A análise será realizada pela técnica de análise de conteúdo para a construção das categorias temáticas. . O financiamento do estudo é de responsabilidade dos pesquisadores.

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227
Bairro: CENTRO **CEP:** 65.020-070
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)2109-1250 **Fax:** (98)2109-1223 **E-mail:** cep@huufma.br



Objetivo da Notificação:

Analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência visual atendidos pelo CEAP no ensino regular de São Luís - MA.

Específicos

- Identificar os tipos de escolas onde os alunos com deficiência visual atendidos pelo CEAP estão incluídos no ensino regular de São Luís-MA;
- Apontar os principais motivos pelos quais as escolas são as mais procuradas pelos pais e/ou responsáveis dos alunos com deficiência visual;
- Relatar as principais dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular e pelos professores do atendimento educacional especializado do CEAP em relação à efetivação da inclusão escolar de acordo com as políticas inclusivas;
- Apontar as principais dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CEAP para permanecerem inclusos no ensino regular;
- Descrever os principais desafios e as perspectivas apontados pelos professores do ensino regular, pelos professores do atendimento educacional especializado e pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CEAP em relação ao processo de inclusão escolar de acordo com as políticas inclusivas;
- Apontar possíveis alternativas para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular, pelos professores do atendimento educacional especializado e pelos alunos com deficiência visual atendidos pelo CEAP em relação ao processo de inclusão escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

O pesquisador informa que os riscos estão associados a constrangimento que poderão surgir no momento da entrevista, entretanto o sujeito poderá se retirar a qualquer momento, sem prejuízo de suas atividades.

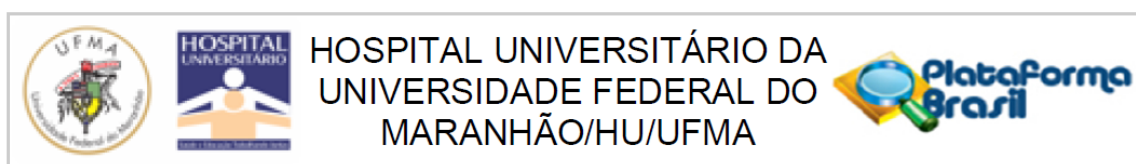
Benefícios

Os benefícios são representados pela oportunidade de receber informações sobre o direito de acesso e as condições necessárias para a permanência dos alunos com deficiência visual.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Projeto com temática relevante considerando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual em São Luís-MA e a importância da participação dos alunos nesse processo.

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227
Bairro: CENTRO **CEP:** 65.020-070
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)2109-1250 **Fax:** (98)2109-1223 **E-mail:** cep@huufma.br



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo cumpre com as exigências em relação aos "Termos de apresentação obrigatória": Folha de rosto, Projeto de pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) orçamento e currículo do(s) pesquisador(es). Atende portanto às exigências da Resolução CNS/MS nº 196/96.

Recomendações:

Não Há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu as pendências referidas na avaliação anterior sendo o protocolo considerado aprovado por atender aos requisitos da Resolução nº 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/ MS.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O PROTOCOLO atende aos requisitos fundamentais da Resolução nº 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

SAO LUIS, 28 de Fevereiro de 2013

Assinador por:
Rita da Graça Carvalho Frazão Corrêa
(Coordenador)

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.020-070

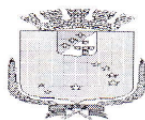
UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

Fax: (98)2109-1223

E-mail: cep@huufma.br

ANEXO B - Carta de Anuência**PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL****CARTA DE ANUÊNCIA**

Autorizamos a mestranda **ALESSANDRA BELFORT BARROS**, aluna do **Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA**, a realização de Pesquisa intitulada “**PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades, desafios e perspectivas**”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Moura da Silva - objetivando analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com Deficiência Visual atendidos pelo CEAP no ensino regular de São Luís-MA, nas escolas da rede municipal: UEB. Primavera, UEB. Rosália Freire e UEB. São Raimundo.

Atenciosamente,

Rosane da Silva Ferreira

Superintendência da Área de Educação Especial