

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS**

MARIA TERÊSA ROCHA TRIÑANES

**NÓS SEM NÓS: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

CAMPINAS

2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.9046 Triñanes, Maria Terêsa Rocha.

T832n Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo
integral / Maria Terêsa Rocha Triñanes. - Campinas: PUC-
Campinas, 2009.
149p.

Orientadora: Elizabeth Adorno de Araújo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-
Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Educação inclusiva. 2. Deficientes visuais. 3. Ensino fundamen-
tal. 4. Escolas públicas. 5. Inclusão em educação. 6. Educadores. I.
Araújo, Elizabeth Adorno de. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t371.9046

MARIA TERÊSA ROCHA TRIÑANES

**NÓS SEM NÓS: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Área: Educação – Práticas Pedagógicas e Formação do Educador – do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof^a. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo

PUC-CAMPINAS

2009

Autora: TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha

Título: NÓS SEM NÓS: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo
(PUC-CAMPINAS)

Prof^ª. Dra. Sonia Maria Chadi de Paula Arruda
(UNICAMP)

Prof^ª. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(PUC-CAMPINAS)

Campinas, 27 de novembro de 2009.

Às minhas filhas:

Nadja Lícia

Giovanna Lícia

Que jamais esqueçam: uma andorinha
só não tenta fazer verão, se o senso
comum roubar-lhe o vôo.

À minha filha:

Lygia Lícia

por tanta paz e dignidade...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter promovido em minha vida experiências que me trouxeram até aqui.

Ao meu marido, pelo esforço em tentar compreender minha presença ausente em nosso Lar.

Às minhas filhas: Nadja, Giovanna e Lygia, por serem meu esteio.

Aos meus amigos e alunos com deficiência visual, que me ensinaram a ver com sensibilidade e emoção.

À Rosana Furtado, Regiane Serafim e Margareth Pires da Mota, por dividirem comigo suas competências e sabedoria.

Às minhas irmãs e irmão, aos meus cunhados e cunhadas, pela torcida durante o curso de mestrado.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, afilhados e afilhadas, pelas alegrias e confiança que sempre me depositaram.

Às amigas de mestrado, Adriana, Cristiane, Eliane, Ester, pelo apoio em momentos difíceis e pelas alegrias infinitamente sentidas.

Às Prof^{as}. Dras.: Maria Eugênia L. M. Castanho, Heloisa Helena O. Azevedo e Kátia Regina M. Caiado, que, com tantos cuidados científicos, iniciaram-me nesta jornada de aprimoramento profissional e pessoal.

Às Prof^{as}. Dras.: Sonia Maria C. P. Arruda, Maria Sílvia P. M. L. Da Rocha, membros da banca de defesa: pela argüição ética, entusiasta e rica, lapidando este estudo em benefício da educação pública.

Quanto mais formos capazes de aperfeiçoar
em nós mesmos nossa sensibilidade, mais
capazes seremos de conhecer com rigor.

Paulo Freire
(1986)

RESUMO

TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha. Nós sem Nós: Aluno com Deficiência Visual na Escola de Tempo Integral. Campinas, 2009. 149f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

Este estudo tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico inclusivo de uma equipe escolar, do ensino fundamental de uma Escola de Tempo Integral (ETI) da rede pública estadual paulista, junto aos alunos com deficiência visual incluídos. Dados do Censo Escolar do ano de 2006 revelam que o número de alunos matriculados com deficiências no ensino fundamental aumenta anualmente. Esse aumento de matrículas exige uma ação educativa inclusiva que contribua com o apoio e suporte especializado aos professores da sala regular de ensino. Em um levantamento em uma Diretoria de Ensino Paulista sobre o número de alunos com deficiência visual na ETI, constatou-se que: em apenas uma encontram-se esses alunos matriculados. A fundamentação teórica, deste estudo, foi baseada nos autores que defendem a inclusão como princípio de consciência política e de ser Educador como CAIADO (2008); JANUZZI (2006); MANZINI (2008); ARRUDA (2008), e outros. De caráter qualitativo, a pesquisa teve como delineamento metodológico: análise documental com foco na legislação para o atendimento educacional especializado e das Diretrizes para a ETI; e 12 entrevistas realizadas em dois momentos: pré-qualificação e pós-qualificação junto aos professores do ensino regular, ao professor do atendimento educacional especializado, ao coordenador pedagógico, ao diretor e ao professor coordenador da oficina pedagógica. Os dados coletados foram analisados com base na pedagogia histórico-crítica, contextualizando com a educação inclusiva que pretende atender às necessidades educacionais especiais e específicas dos alunos com deficiência visual na ETI inseridos. A partir da interpretação dos dados pudemos refletir sobre a proposta de educação inclusiva que vem tentando ser realizada nesta ETI e apontamos a necessidade de resignificação do atendimento educacional especializado para que suas ações pedagógicas inclusivas sejam de mais valia e emancipatórias para o aluno com deficiência visual que é parte integrante da diversidade da sala de aula comum. Percebemos também a necessidade premente de fomento à fusão da educação especial com a educação básica, concretizando um ensino de qualidade para todos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Escola de Tempo Integral; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Visual

ABSTRACT

TRIÑANES, Maria Terêsa Rocha. *We without us: Ourselves Student with Visual Disability at Full Time School*. Campinas, 2009. 149f. Thesis (MA), Postgraduate Studies in Education, "Pontificia Universidade Católica de Campinas". Campinas, 2009.

This study aims to analyze the school staff pedagogical inclusive work, throughout of one Full-Time elementary School Full-Time (FTES) at public school in São Paulo State, with the inclusion students with visual disability. School Census Data of 2006 reveal the number of students with disabilities enrolled in elementary schools has been increasing yearly. This increase in enrollment requires an inclusive educational activity which contributes to the skillful support and support for regular education class teachers. Through a survey done in Board of Education in São Paulo State on the number of students with visual disability enrolled in the FTES, it was found that: in only one of them those students FTES enrolled. The theoretical basis of this study was gotten were the authors who advocate the inclusion as a principle of political consciousness such as Educator: CAIADO (2008); JANUZZI (2006); MANZINI (2008); ARRUDA (2008) and others. Qualitative, the research had as a methodological design: the document analysis focused on legislation for specialized educational services and the Guidelines for the FTES, and twelve pre-qualification interviews and post-qualification semi-structured interviews held with regular education, the ones from specialized educational services, the pedagogical coordinator, the principal and teacher who coordinates pedagogical workshop. The collected data were analyzed based on the historical-critical pedagogy, contextualizing the inclusive education which aims to meet the special and specific educational needs of students with visual disability inserted the FTES. From the interpretation of the data we could reflect on the proposal for inclusive education which has been trying to be held in this FTES and then we pointed the need to reinterpretation of specialized educational services for their inclusive pedagogical actions to be worthier and emancipatory for those students with visual disabilities who are part of the ordinary classroom diversity. We also noticed the pressing need to promote the special education merge with primary education which will provide a great quality of education for all come true.

Keywords: *Inclusive Education, Full-Time schools, Specialized Educational Services, Visual Disability*

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular no Brasil.....	25
GRÁFICO II - Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns em relação às classes especiais.....	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ensino Fundamental – Ciclo I	37
Tabela 2. Ensino Fundamental – Ciclo II	38
Tabela 3. Freqüência de um aluno com deficiência visual na ETI	63
Tabela 4. Perfil dos profissionais da educação entrevistados	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características Específicas da Sala de Recursos e da Sala de Recursos Multifuncional	50
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVD	Atividades de Vida Autônoma
CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DOU	Diário Oficial da União
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escola de Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FEUSP	Faculdade de Educação Universidade de São Paulo
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OABSP	Ordem dos Advogados do Brasil – Seção de São Paulo
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

PUC	Pontifícia Universidade Católica
SE	Secretaria de Estado da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Especial
SEE	Secretaria de Educação Especial de São Paulo
SEESP	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
UNESCO/OREALC	Cultura (UNESCO) e a Oficina de Educación para América Latina el Caribe (OREALC)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO	07
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - PROPOSTAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE SÃO PAULO	21
1.1 Chegada dos alunos com deficiência ao ensino regular.....	22
1.2 ETI: Proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.	33
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	43
2.1 Sala de Recursos do Estado de São Paulo	45
2.2 Programas de atendimento às necessidades educacionais específicas na área da Deficiência Visual	52
2.3 Serviços especializados para pessoas com deficiência visual.....	57
2.4 Aluno com deficiência visual: necessidades educacionais e específicas e a Escola de Tempo Integral.....	61
CAPÍTULO III – DELINEAMENTO METODOLÓGICO	65
3.1 Primeira Etapa: Revisão bibliográfica.....	68
3.2 Segunda Etapa: Levantamento documental	69
3.3 Terceira Etapa: Pesquisa qualitativa:	71
3.4 Quarta Etapa: Perfil da equipe gestora e docente.....	73
3.5 Quinta Etapa: Alunos com deficiência visual da ETI	78
3.6 Sexta Etapa: Caracterização da sala de recursos e do atendimento educacional especializado na ETI	81
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1 Práticas docentes e experiências inclusivas em relação ao aluno com deficiência visual.....	85
4.2 Atendimento Educacional Especializado.....	89
4.3 Conciliação do currículo básico e das oficinas curriculares com o atendimento educacional especializado	95
4.4 Realização do atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência visual na ETI	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	
ANEXO I Questionário aos Profissionais da Educação	126
ANEXO II Roteiro de Entrevistas com os Profissionais da Educação	127
ANEXO III Entrevistas com os Profissionais da Educação (transcrição)	129

INTRODUÇÃO

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo de re-dizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer.
FREIRE (1992)

Visando como um preâmbulo o percurso histórico da pessoa com deficiência e a sua imagem social, podemos notar que na sua condição física a pessoa não permanece mais enclausurada em suas residências, instituições, asilos, ou qualquer outro lugar possível que não possa ser vista ou encontrada.

A sociedade fez avanços, porém, não significa que a pessoa com deficiência deixou “sua clausura”. Ela já participa conosco em nosso meio social, porém, ainda não desfruta, em plenitude, de uma participação social legítima, que a qualificaria como alguém que exerce seus direitos de cidadã com oportunidades igualitárias e justas.

Hoje, podemos encontrar pessoas com diferentes tipos de deficiências, em todos os lugares e escolas. E é do espaço escolar legitimado como o local no qual ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, promotores de desenvolvimento integral a todos que nele se inserem, que trataremos neste estudo.

A minha escola e, sobretudo, minha sala de aula é um cenário de aquisição de conhecimento, constituição de identidades, lugar de interações, de troca de idéias e de experiências, construção de significados partilhados, atividades que envolvem afetividade, emoções, relações intersubjetivas, valores, atitudes, comportamentos. Alunos e professores: sujeitos reais, que dão à escola significado e valor, sendo a acolhida da diversidade, pela escola, fator de exercício de sua função primordial: abertura à tolerância e construção consciente de ser plural. (MARTINS, 2008, p.107)

Como professora de atendimento educacional especializado em deficiência visual há 18 anos, especificamente atuo como professora habilitada ocupante de sala de recursos do Estado, há quatro anos, sediada em Escola de Tempo Integral (ETI), da rede pública estadual, com alunos com deficiência visual nela inseridos. Tenho vivido intensamente esse cargo.

Nos últimos 04 anos, pude realizar ações educativas que marcaram meu crescimento profissional quanto às práxis em Educação Especial. Os movimentos sociais que impulsionam os processos inclusivos, aos poucos, foram se revelando, para mim, como a única saída para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, fui transformando minhas teorias e práticas docentes no exercício político da tarefa de ensinar com acessibilidade a todos, sensibilidade e humanidade, pois, filosoficamente, como um amor ablativo, o paradigma da inclusão penetrava em minha consciência de SER educadora.

Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência. (ARROYO, 2000, p. 67).

Assim pude, de fato, alicerçar meu ideal de educação como um ato político: sempre buscando as possibilidades de ação funcional da criança com deficiência visual para que ela possa participar com dignidade da escola e da vida em comunidade.

Aos poucos, foi-se fazendo necessário analisar a escola que vem sendo implantada, Escola de Tempo Integral (ETI), de forma assegurada pela Legislação Nacional vigente. Conhecê-la a fundo para tentar propor novas práticas educativas modificando as propostas educacionais de forma mais consciente para que a formação do aluno com deficiência visual a contemple

como protagonista de sua história. Nessa análise, defrontei-me com algumas perguntas dentre as quais: como fazer para que esse aluno possa ter uma educação libertadora e emancipatória? Vi esse aluno totalmente “desplugado” de sua escolarização e dignidade. Vi o atendimento educacional especializado em deficiência visual acomodado, passivo, indiferente, à escolarização do aluno com deficiência visual na ETI.

A escola caracteriza-se por ser um espaço de construção de uma sociedade democrática, na qual tem como premissa o desenvolvimento de ações pedagógicas que se “comprometem” a dar condições emancipatórias para TODOS.

A partir do paradigma da inclusão, surge uma escola inclusiva que deve acolher a todos com o intuito de educar para o “*desenvolvimento pleno de seu potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana*”. (BRASIL, 2008a).

Não podemos ver a escola sem olhar para os princípios que garantem os direitos humanos para a educação inclusiva no Brasil, contempladas na Legislação Nacional e nos documentos internacionais. Só assim poderemos fazer uma análise qualitativa do ensino regular da ETI que tem alunos com deficiência visual incluídos.

Compromissado com a Legislação Nacional e com os documentos internacionais, o Governo do Estado de São Paulo lançou a Escola de Tempo Integral que, segundo Gomes (2009, p.14), traz como princípio organizador do currículo a perspectiva de integração dos conhecimentos, pressupondo a articulação integradora de experiências e atitudes, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos do saber, levando o aluno a conquistar uma visão mais abrangente e complexa do conhecimento.

Assim posto, dentro da perspectiva de educação inclusiva podemos crer que todos têm a ganhar com essa nova estrutura educacional. Portanto, buscaremos analisar as ações pedagógicas inclusivas praticadas na Escola de Tempo Integral que recebe alunos com deficiência visual.

Inicialmente, a partir do aluno com deficiência visual, sua freqüência na ETI faz suscitar indagações, destacando-se:

- * A ETI prevê a ação de serviços de apoio para educação especial? Como se dá a entrada da educação especial na ETI?
- * O aluno com deficiência visual precisará perder aulas do currículo básico ou das oficinas curriculares oferecidas pela ETI para que possa ter seu atendimento complementar?
- * Qual o compromisso da ETI para com a escolarização do aluno com deficiência visual?

Tais questionamentos permitiram-nos perceber certa obscuridade da realidade escolar da ETI que acolhe o aluno com deficiência visual, impulsionando-nos para a realização deste estudo.

Está posto que, a Educação Especial, por meio das ações pedagógicas inclusivas, vem confirmar:

a inclusão, a permanência, sua progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008b)

Como podemos ver, a política nacional de educação inclusiva deixa o atendimento educacional especializado sem “braços” para dar conta de suas atribuições que constam nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), que neste estudo, volta-se para a Escola de Tempo Integral.

Diante deste quadro, delineamos o seguinte problema: *Qual a percepção dos profissionais de educação que atuam na ETI sobre o modo que vem ocorrendo a inclusão do aluno com deficiência visual nesta nova proposta educacional?*

Para tentarmos responder à questão, realizamos um estudo sobre a legislação existente para a ação pedagógica inclusiva desenvolvida no espaço escolar que norteia a prática docente, tanto do ensino regular como do atendimento educacional especializado.

Como uma primeira ação investigativa, fizemos a revisão bibliográfica, na qual não encontramos dados relativos à temática deste estudo: atendimento educacional especializado na escola de tempo integral. De posse dessa constatação, realizamos a análise de documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e de documentos internacionais garantidos pela Organização das Nações Unidas em paralelo com as Diretrizes lançadas para a Escola de Tempo Integral no intuito de tentar ver e compreender seu funcionamento que pretende ser inclusivo.

Porém, nesse percurso, constatamos também que só isto não bastava. Para compreendermos a ETI foi preciso, também, dar voz aos seus professores, ao coordenador pedagógico e ao seu diretor, pois são quem de direito devem realizar a tarefa da prática da inclusão educacional.

Assim, realizamos a segunda etapa da pesquisa qualitativa: trabalho de campo que consistiu em combinar o levantamento do material documental com as entrevistas, pré e pós-qualificação, realizadas junto a professores do currículo básico e das oficinas curriculares, ao coordenador pedagógico e ao diretor, da ETI escolhida para este estudo. A ETI pesquisada é uma escola do interior paulista e a sua escolha ocorreu por ser a única na região administrativa de Campinas que tem alunos com deficiência visual dela participando. Segundo Minayo (2007) nesta fase se “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”. (p.26)

Buscamos também, analisar os contextos político e escolar ampliando as discussões sobre o tema abordado, em meio a esses dados, e organizamos estruturalmente o nosso texto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é feito um resgate histórico sobre a participação da pessoa com deficiência na escola e na sociedade. Lançamos as primeiras discussões sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007d); levantamos a Legislação Nacional e a Ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008a); e, apresentamos a proposta da Escola de Tempo Integral (ETI), no intuito de clarificar a intenção de inclusão educacional para ao Estado de São

Paulo que, tem em sua proposta a equalização das oportunidades escolares para todos.

No segundo capítulo, conceituamos a educação inclusiva, identificamos o aluno elegível para frequentar o atendimento educacional especializado na Sala de Recursos em Deficiência Visual do Estado de São Paulo mediante suas necessidades educacionais específicas; e, apresentamos alguns dos serviços de atendimento especializado que estão presentes na comunidade pesquisada, região de Campinas e cidade de São Paulo tentando dar conta, de forma complementar, desse aluno.

No terceiro capítulo, delineamos a trajetória metodológica percorrida para a realização desse estudo, no qual relatamos: a revisão bibliográfica; o levantamento documental nacional e internacional pertinentes; norteamos a diversidade dos alunos com deficiência visual inseridos na ETI pesquisada descrevendo suas características peculiares; caracterizamos a sala de recursos do Estado pertencente a esta ETI; e, evidenciamos o caráter qualitativo da pesquisa, reafirmando também o percurso exploratório. Ainda, levantamos o perfil dos entrevistados, no intuito de construir nosso olhar reflexivo.

Apresentamos, ao final, no quarto Capítulo, o estudo dos dados referentes aos eixos temáticos abstraídos das entrevistas realizadas e que foram transcritas, contribuíram para orientar as discussões desta pesquisa..

Finalizamos o trabalho com as Considerações Finais. Esperamos que a pesquisa realizada sirva de base para futuras investigações, pois, como sabemos, o ciclo de pesquisa não se fecha. Ao tentarmos responder uma indagação esta gera sempre indagações novas.

Nossa intencionalidade científica foi de ampliar as reflexões sobre o tema: “Nós Sem Nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral” porque vemos nele um grande começo para uma educação pública que realmente cumpra sua função social e emancipatória para TODOS.

Uma educação que alarga a compreensão do outro e que invoca a consciência da complexidade humana. Uma educação política que rege os contextos sociais e escolares atuais não permitindo que sejamos juiz, mas sim, educadores.

CAPÍTULO I

PROPOSTAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE SÃO PAULO

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.
SAVIANI (2008)

A intenção deste capítulo é, primeiramente, fazer uma aproximação entre a inclusão educacional, a educação inclusiva no Brasil e as propostas que pretendem dar apoio e suporte aos alunos do Ensino Fundamental, de forma igualitária e justa por meio de políticas públicas. Em segundo lugar, objetiva-se resgatar a real função social da escola de tempo integral e a efetividade das ações pedagógicas inclusivas fundamentadas na pedagogia histórico-crítica que promove o aluno a protagonista de seu tempo.

Mais que a simples transmissão de conteúdos, a apreensão do patrimônio cultural da humanidade, como produção histórica social, possibilita a apropriação, pelos sujeitos, de sua dimensão enquanto sujeitos históricos. Isto vale dizer, ascender às chaves ou códigos de acesso, para a interpretação das contradições sociais existentes e dos paradoxos da contemporaneidade, com vistas a poder se posicionar e atuar criticamente. (SÃO PAULO, 2006, p.10)

Inicialmente, apresenta-se um breve histórico do olhar social à pessoa com deficiência, que tinha sua condição humana alijada do sistema escolar comum, alegando-se a eficácia das salas e escolas especiais em seu

desenvolvimento global, até mesmo, “patenteadora” de deficiências, uma vez que funcionava pela e para a deficiência e não pelo e para o sujeito nela inserido.

A partir dessa visão de educação adentramos nas condições de inserção da pessoa com deficiência visual no sistema educacional atual do Ensino Fundamental de nove anos, apoiando-nos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b); na Resolução SE 7, de 18-1-2006 (BRASIL, 2006b), que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral; e nos documentos internacionais garantidos pela ONU: Ratificação da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 09 de Julho de 2008 (BRASIL, 2008a); e Declaração de Salamanca (BRASIL, 1996b). Não demarcamos cada um dos documentos, pois eles são permeados por concepções que vão aparecendo, com uma nova roupagem de inclusão, sem abandonarem por completo antigas idéias de integração.

O leitor, ao final deste capítulo, poderá refletir criticamente sobre a proposta de ideal formativo dos alunos da ETI e o quanto se torna problematizadora a participação do aluno com deficiência visual nela incluído, porque verificará que existem duas legislações diferentes para um mesmo aluno.

1.1 - Chegada dos alunos com deficiência ao ensino regular

“A pedagogia é o processo pelo qual o Homem se torna plenamente humano”.
SAVIANI (2008)

Para entendermos os processos inclusivos atuais será preciso relembrar um pouco da história da educação do deficiente no Brasil com Januzzi (2006) e Bueno, Mendes e Santos (2008), no tocante aos sujeitos com deficiência. Para tanto, destacamos quatro momentos:

- 1) Até o século 20, praticava-se a exclusão, ou seja, as pessoas com deficiência ficavam excluídas do direito à escolarização.

- 2) Século 20 até a década de 60: as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições, surgindo assim as classes especiais de alfabetização. Nas décadas de 50 e 60 surgem as escolas especiais. Na década de 60 começa a implantação de classes especiais dentro da escola do ensino regular. Ensino especial e Ensino comum não se integram e caminham paralelamente.
- 3) Década de 70: eclode a integração e as escolas comuns recebem somente os alunos com deficiência que têm condições de se adaptarem a ela. Fica em aberto, mesmo assim, a possibilidade de ficarem em escolas especiais.
- 4) Segunda metade da década de 80 até os dias de hoje: novo paradigma: inclusão que tem como filosofia adaptar o sistema escolar às necessidades do aluno com deficiência, valorizando a diversidade humana. Dá-se direito, irrestrito, de escolarização a TODOS.

A partir da segunda metade da década de 1980, evidencia-se, então, um novo paradigma que deixa a integração, que focava a deficiência, e ações educativas propriamente inclusivas passam a ser dinamizadas, com o foco no sujeito, garantindo a re-inserção do sujeito com deficiência na escola, no ensino regular, e, por conseguinte, na sua comunidade.

Ressaltamos, segundo Stainback e Stainback (1999), que é preciso destacar a importância da fusão da Educação Especial com a Educação Regular, pois seus estudos comprovam que as crianças com necessidades educacionais especiais em situações de ensino regular têm melhor desempenho social e acadêmico, quando comparadas às que só recebem Educação Especial.

A idéia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição. (p.43)

As políticas implementadas, a partir de então, têm trazido a ampliação de conceitos referentes à inclusão educacional e educação inclusiva. Garcia (2008) distingue as Políticas Inclusivas na Educação: do Ato Global ao Local, afirmando:

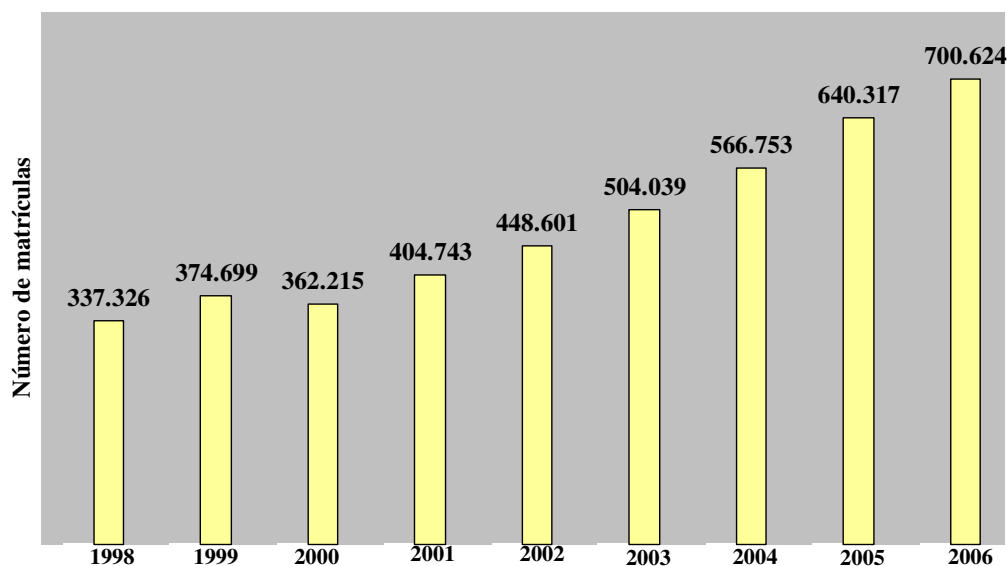
Tomando a questão da inclusão como um elemento-chave da política educacional brasileira recente, podemos registrar suas duas expressões na educação básica, pensadas a partir de estruturas diferentes no âmbito do MEC, em duas secretarias: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), as quais expressam políticas adotadas a partir das proposições de organismos internacionais para serem implementadas no âmbito dos municípios. A primeira trabalha com a idéia de **“inclusão educacional”**, centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural e a segunda com a noção de **“educação inclusiva”**, tendo como ênfase os “serviços educacionais especializados”. Tais expressões serão aqui compreendidas como fases da política educacional no que se refere ao debate sobre inclusão. (p. 45 – grifos e negritos nossos)

As escolas públicas do Estado de São Paulo têm recebido matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escala crescente nos últimos anos. A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, no seu artigo segundo, considerou que:

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

No documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Básica de Janeiro*, de 2008 (BRASIL, 2007b), os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referentes ao Censo Escolar/2006 (BRASIL, 2006a), em relação à educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107% no Brasil; conforme demonstra o gráfico 1.

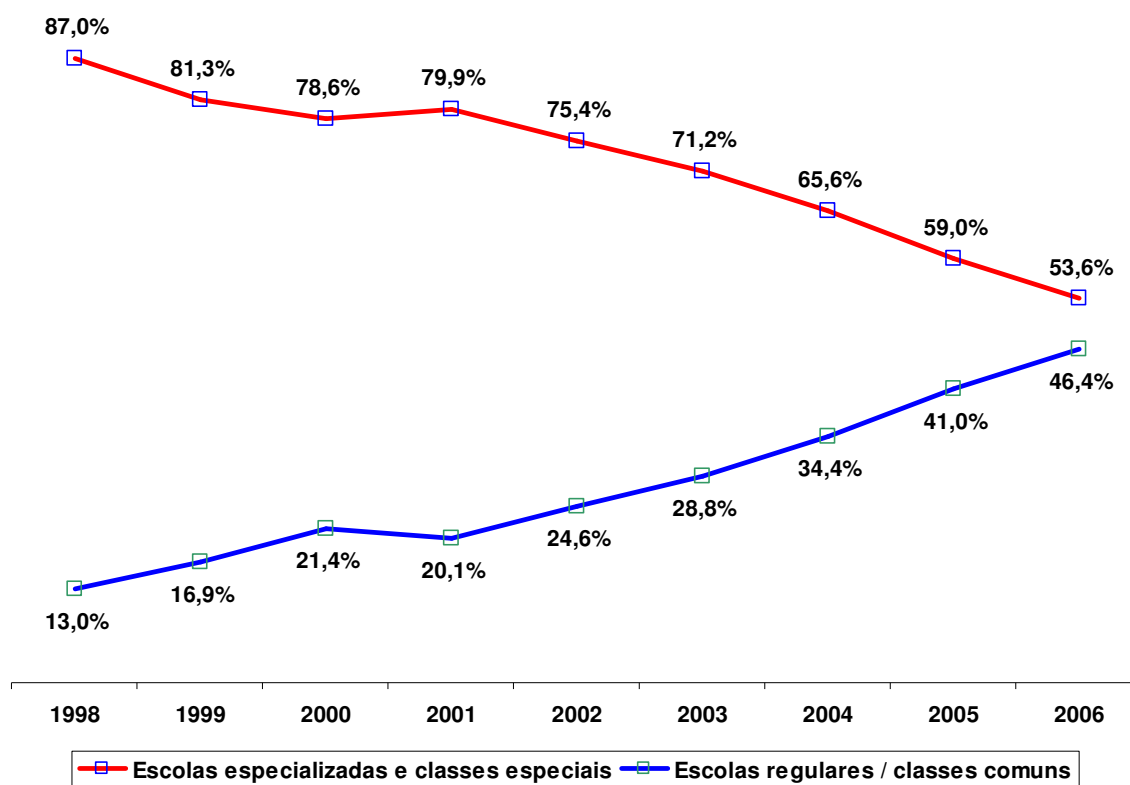
Gráfico 1: Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular no Brasil



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2006) - Gráfico por *Rosângela Gavioli Prieto FEUSP/2008*

O lema do Ministério da Educação, ao firmar a Educação para Todos, gerou também a determinação sobre o fechamento das escolas especiais, garantindo a todos os alunos com necessidades educacionais especiais dessas escolas freqüentarem o ensino regular em condição igualitária e de direito legitimado pela legislação e pelos documentos internacionais. Essa determinação vem sendo cumprida paulatinamente pelas escolas especiais de todo Brasil, pois a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) está empenhada em promover uma inclusão escolar a qualquer preço, à custa dos processos de extinção das escolas especiais do País, inclusive, assim demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2: Evolução de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns em relação às classes especiais



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2006) – Gráfico por Rosângela Gavioli Prieto FEUSP 08

Como podemos observar no gráfico 2, vem ocorrendo uma evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular de 1998 a 2006. Em 2004, por exemplo, a porcentagem de classes especiais caiu para 65,6%; enquanto que o número de matrículas no ensino regular de alunos com deficiência subiu para 34,4% no mesmo ano.

No ano 2000, nos EUA, a Organização das Nações Unidas (ONU) reuniu os dirigentes de 191 países (o Brasil era um deles), que aprovaram oito metas para o novo milênio¹ com o compromisso de cumpri-las até 2015. Dentre

¹ ONU, 8 de setembro de 2000, - Declaração do Novo Milênio. Disponível em: <<http://www.baudovalentim.com/2009/01/as-metas-e-o-discurso-do-novo-milenio.html>>. Acessado em: 23 de maio de 2008.

elas, a segunda refere-se à educação e estipula como meta *educação básica e de qualidade para todos*.

Assim, no segundo milênio deu-se a extinção das classes especiais (salas de aula para alunos que, em virtude de condições específicas, não podiam ser inseridos nas classes comuns do ensino regular), exigindo-se que os alunos com necessidades educacionais especiais fossem matriculados no ensino regular, aumentando o desafio do professor em atender as diferenças na própria sala de aula.

Essa democratização da escola gera a necessidade de o professor fazer parceria com o atendimento educacional especializado que “[...] *identificará, elaborará e organizará recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando as suas necessidades específicas*”. (BRASIL, 2007b). É preciso, portanto, que o professor do ensino regular se torne parceiro do professor do atendimento educacional especializado para que o trabalho de ensino-aprendizagem atinja a todos com qualidade. Mas como conseguir essa parceria, se as questões impostas por uma política neoliberal que rege a vida de todos, sem distinção, contaminam nossas ações e nossa ética humana na busca da conquista de nossa sobrevivência?

Segundo Campos, Pochmann, Amorim e Silva (2004, p.45), um novo tipo de exclusão social vem contaminando os espíritos de todos e gerando insatisfações em todos os setores de nossa vida:

“Nova” Exclusão Social – fenômeno de ampliação de parcelas significativas da população em situação de vulnerabilidade social, e também as diferentes formas de manifestação da exclusão, abarcando as esferas cultural, econômica e política. Esta nova exclusão atinge segmentos sociais antes relativamente preservados do processo de exclusão social, tais como jovens com elevada escolaridade, pessoas com mais de 40 anos, homens não negros e famílias monoparentais [...] Aumentando ainda mais o desafio do poder público para eliminá-la. O desemprego e a precarização das formas “modernas” de geração de exclusão, tendo como subproduto a explosão da violência urbana e a vulnerabilidade juvenil, acentuadas pela maior flexibilidade ocupacional e dos níveis de renda.

Estamos vivenciando, a todo instante, o domínio do sistema capitalista com mais uma manobra dessa estrutura política neoliberal. O texto de Garcia (2008, p.20) aponta-nos ser necessário:

[...] perceber que a idéia de inclusão escolar que está sendo base para as políticas educacionais tem mais uma matriz liberal, a qual tenta obscurecer as diferenças de classe social, o que tem conseqüências políticas e teóricas, além de influenciar as pesquisas na área ao propor uma leitura sobre quem são os alunos com necessidades especiais.

O Ministério da Educação e as Secretarias de Estado da Educação vêm fazendo mudanças de currículos e, de certa forma, desafiando um grande número de professores a repensar suas práticas, reafirmando que inclusão significa educação democrática para todos e, portanto exige a transformação da prática docente. Segundo Arroyo (2000, p.60):

Ainda que a escola tenha êxito na aprendizagem das matérias, dos valores de sucesso pessoal, pode estar deixando de lado e até sacrificando outros ensinamentos e aprendizagens humanas. Garantir essas aprendizagens é a finalidade primeira do direito à Educação Básica Universal. Colocar os conteúdos a serviço dessas aprendizagens é nosso ofício.

O Brasil vem cumprindo o seu compromisso com a inclusão na educação, e sua política pública tem garantido a todos os alunos com deficiência o acesso à educação básica, procurando remover barreiras que impeçam a frequência desses alunos nas escolas. Assim, garante o respeito à *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 3 de dezembro de 2006 (ONU, 2006), que estabelece:

Que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da inclusão plena, adotando medidas para que garantam:

- a) Que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) Que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (p. 44)

Condições também garantidas pelo Decreto-Legislativo Nº 186/08, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), assinado pelo presidente do Senado

Federal, Senador Garibaldi Alves Filho (o Brasil é signatário), e publicada em 10 de julho de 2008, no DOU, na Seção 1, p. 1. Brasília, DF, que confirma e promulga a *Ratificação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* autorizada pela ONU sobre pessoas com deficiência:

Parágrafo Único - Ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, bem como quaisquer outros ajustes complementares que, nos termos do inciso I do caput do art. 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao Patrimônio Nacional.

Art. 2º - Este Decreto-Legislativo entra em vigor na data de sua publicação. Senado Federal, 9 de julho de 2008.

No discurso² na cerimônia de entrega deste documento às organizações de deficientes do Brasil, em 09 de Julho de 2008, o Senador Garibaldi Alves Filho fala-nos sobre a intenção dos governantes de buscar a implantação da Ratificação da referida Convenção.

[...] para que estas não sejam vistas como meros objetos de proteção social, mas como sujeitos com direitos e capazes não só de exigir esses direitos, mas de tomar decisões como membros ativos da sociedade. A convenção confere reconhecimento universal à dignidade das pessoas com deficiência.

Almeida e Correa (2007, p.246) afirmam que o Banco Mundial tem dado respaldo à inclusão por meio de procedimentos organizados pela ONU para a Educação e pelo Fundo das Nações Unidas (UNICEF). Tais agências estimulam a geração de políticas dirigidas pelas conclusões da *Conferência Internacional de Educação para Todos*³, ocorrida em 1990, que, por sua vez, deu destaque, em nível global, ao movimento de inclusão social proposto por um novo paradigma afirmando os princípios de igualdade de oportunidades.

Esses movimentos delinearão providências educacionais para que se reafirmasse a Educação para Todos, culminando, em 1994, na Declaração de Salamanca (Salamanca – Espanha / Junho de 1994) – na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais - na qual se elaboraram os Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial, e a qual

² Disponível em: <www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>. Acessado em: 12 de setembro de 2008.

³ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

reconheceu, já em seu parágrafo primeiro, a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (BRASIL, 1998a)

Assim, a Educação Especial teve seu apoio para ser ampliada e poder realizar o atendimento educacional especializado. Em caráter suplementar e/ou complementar à escolarização do ensino regular, o atendimento educacional especializado deve garantir o apoio e suporte às necessidades educacionais especiais da demanda suscitada pela diversidade que é vista com outros olhos a partir de então. Segundo Sacristán (2007, p.145), a educação das pessoas constitui a preocupação política central na organização da sociedade brasileira, em função do valor do indivíduo e da definição de seu papel nessa mesma sociedade.

Porém o que realmente está acontecendo, segundo Pires (2008, p.81), é a confirmação da desigualdade social legitimada na escola que está posta:

Na verdade, hoje parece exigir-se o impossível da escola: colmatar as desigualdades, superar as injustiças e promover a inclusão, numa sociedade tão desigual, tão injusta e tão excludente.

Ainda assim, a diversidade vem tentando ser acolhida e valorizada em suas peculiaridades sem distinção, pois cada aluno revela um universo particular e próprio para desfrutar da política do “aprender a aprender” e se desenvolver integralmente.

[...] devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas

pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra *verdade*. (DUARTE, 2006, p.10)

A escola de ensino regular, ao receber a todos, parece dar o seu *start* à elaboração de práticas criativas. Ao procurar rever o seu projeto político pedagógico, tenta novas posturas na construção de uma nova filosofia educativa inclusiva, histórico-crítica, na qual todos os alunos com e sem deficiências possam ser sujeitos protagonistas de suas histórias e transformadores da sociedade.

A passagem para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2008, p. 93)

A inclusão no Brasil, por ser processual e inserida nesse contexto histórico, está repleta de acontecimentos imprevisíveis, requerendo mudanças pertinentes aos seus percalços que sejam viáveis no ambiente escolar. Cabe aqui ressaltar, como uma das grandes dificuldades a serem transpostas, a questão da formação de professores da educação básica que, geralmente, em seus currículos acadêmicos, não foram contemplados com a devida atenção a questão da diversidade e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, para buscarmos uma prática de ensino e de aprendizagem mais eficientes, o professor da escola pública precisa lançar mão dos serviços especializados oferecidos pelo sistema público - a saber, apoio e suporte especializado do professor da sala de recursos - ou de instituições assistenciais à pessoa com deficiência, respaldando o lugar legítimo de aprendizagem: a escola.

É necessário que se garanta o acompanhamento individual e contínuo, aos alunos com deficiência, para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva e se privilegie o seu desenvolvimento integral.

O aluno com deficiência visual precisa do atendimento educacional especializado complementar para a promoção das interações suscitadas no ambiente escolar, aprimorando-as de formas não discriminatórias, garantidas pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, conforme a Convenção da Guatemala, ocorrida em 1999, promulgada no Brasil em 2001 (BRASIL, 2001b), que condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação.

Segundo Goffman (1988, p.16) é necessário que se aperfeiçoem condutas de atenção e respeito às identidades sociais reais de cada um com relação aos atributos que o sujeito possa possuir; para que seja “um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima”.

O professor, tanto do ensino regular como do atendimento educacional especializado, que sabe não somente do seu papel de educador como também que educar é um ato político, sabe que a educação não é material. Sabe que a educação é produzida humana e coletivamente. Ela surge a partir da troca dialógica entre professor e aluno, tornando-se responsável pela construção histórico-crítica da consciência humana.

1.2 – ETI: Proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

A mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto.
Freire (1988a)

A Escola de Tempo Integral (ETI) surge em meio a um contexto de rebeliões em Fundação Estadual de Bem-estar do Menor (FEBEMs) e suas desativações nos diferentes pontos do país; lançamento da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA⁴) em dezembro de 2006.

Na verdade, as mudanças começaram no 2º semestre de 2005. A política era de descentralizar o atendimento aos adolescentes infratores em parceria com a Pastoral do Menor, ONG da Igreja Católica contrária aos maus tratos das FEBEMs para com estes menores. Foram construídas 42 pequenas unidades de internação em todas as regiões do Estado empreendendo-se, também, uma reforma no conceito pedagógico. O adolescente passaria a ter um atendimento mais individualizado, e, estando mais próximo de sua família, haveria a promoção de sua recuperação.

Ao olharmos esse recorte histórico de 2005, podemos refletir sobre o caráter assistencialista e a possibilidade do governo ter como prioridade a educação concomitante com a guarda das crianças e adolescentes, tirando-os também da rua. Na pesquisa de Gomes (2009), isto se revela na visão dos profissionais da educação: “salta aos olhos o viés assistencialista, de modo intenso, no discurso dos professores, em uma concepção que extrapola a especificidade da educação”. (p. 122)

É, em meio a este contexto, que 514 Escolas de Tempo Integral foram lançadas no Brasil. Uma nova estrutura escolar que visa ao desenvolvimento da educação integral para alunos do Ensino Fundamental. Distribuídas em 51

⁴ Fundação CASA: autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculado à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Sua função é executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo Poder Judiciário aos autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos, incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_CASA>. Acessado em: 22 de agosto de 2009.

idades de 25 Estados e do Distrito Federal. Somente no Estado de São Paulo, em 2006, foram instaladas 140 escolas de tempo integral.

O empreendimento é advindo do Programa Mais Educação (que amplia o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede pública, implementado com o apoio dos Ministérios da Educação, Esporte, Cultura e Desenvolvimento Social). Sobre essa nova estrutura educacional, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, discursando no Programa Mais Educação – ação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação para a Educação Básica – 24/04/2007), prometeu que, em 2009, seriam implantadas dez mil escolas funcionando dessa forma.

O Ministério da Educação, em 2007 já podia contar com 1517 ETIs em todo Brasil e proclamava, como meta para 2009, atingir a instalação de dez mil. Hoje, 2009, podemos constatar 5244 ETIs obrigando o anúncio da transferência da meta para 2010.

Cabe particularizar, para este estudo, os números de ETIs no Estado de São Paulo. Em 2006 foram lançadas 170 ETIs. Em 2007 o Estado contava já com 517 ETIs. Hoje, em 2009, podemos contar com 400 ETIs em todo o Estado⁵ observando que houve um decréscimo nesse número atribuído às dificuldades de operacionalização desta nova estrutura educacional, como por exemplo na adequação do espaço físico escolar para atender a demanda de atividades educativas preconizadas nas suas diretrizes e na preparação da equipe escolar para o trabalho com a proposta.

O Programa Mais Educação atua com três focos: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; aumentar o espaço utilizado para a educação, com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro; e trazer mais atores sociais para dentro das escolas.

O projeto Escola de Tempo Integral (ETI - já preconizada no PDE), é lançado na rede estadual de São Paulo, pela Resolução SE nº 89⁶, de 09 de dezembro de 2005 que estabelece:

⁵ Dados disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_12_08_b.asp> e em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp>. Acessado em 12 de agosto de 2008.

⁶ Posteriormente foi estabelecida a Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que dispunha sobre a organização e funcionamento da ETI.

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento;

II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico. (BRASIL, 2005)

Assim, a ETI apresenta como proposta pedagógica, a ampliação da jornada escolar, criando uma nova grade curricular (currículo básico e oficinas curriculares) a ser desenvolvida a partir das próprias unidades escolares, em seus currículos. Ela incorpora aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos, ampliando o universo referencial de seus alunos garantido no documento nacional: Escola de Tempo Integral: construção de uma proposta de ciclos I e II (SÃO PAULO, 2007, p.11), que preconiza:

O trabalho desenvolvido na ETI deve estar fundamentado nas Propostas Curriculares da rede estadual de ensino que propõem: valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas.

A proposta educacional da ETI, formulada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 18/01/2006, postula que a educação integral é aquela que visa ao sujeito em sua condição multidimensional, ou seja, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na sua compreensão de sujeito humano (corpo, sentimentos, afetos...), inserido num contexto de relações socio-histórico-culturais. Nessa proposta, encontramos a afirmação de que:

- O horário expandido (caráter espaço-tempo escolar) favorece oportunidades e situações que promovem aprendizagens significativas e emancipadoras;

- A frequência do aluno na ETI concretiza o sentimento de pertencimento, tão importante às ações inclusivas de forma coletiva;
- A ETI tem como meta o desenvolvimento integral do indivíduo. Como o aluno passará 09 horas na escola, conclui-se que haverá um aumento no seu rendimento escolar, favorecendo o aumento da auto-estima e a construção de sua consciência de SER social participativo⁷.

A ETI, em sua proposta de funcionamento assegurada pela Secretaria de Educação de São Paulo, oferece as disciplinas do currículo básico dinamizadas com as oficinas curriculares, pois, com a democratização do acesso: “TODOS na escola”⁸, motivou a atenção focada na formação e no desenvolvimento integral do aluno.

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2007, p. 07)

O documento, Resolução SE 7, de 18-1-2006 (SÃO PAULO, 2006), esclarece-nos que as oficinas são ações funcionais educacionais, que deverão trazer à tona as possibilidades das competências peculiares de cada aluno, como promotoras do desenvolvimento de habilidades e de autonomia para uma vida participativa, menos excludente e menos estigmatizada socialmente. Segundo Goffman (1988, p. 126):

Recomenda-se ao indivíduo que se veja como um ser humano completo como qualquer outro; alguém que, na pior das hipóteses, é excluído daquilo que, em última análise, é apenas uma área da vida social. Ele não é um tipo ou uma categoria, mas um ser humano.

A ETI surge com o intuito de promover maior qualidade ao ensino público. Visa dar nova dimensão à função da escola e ao processo de ensino-aprendizagem na superação da evasão e do fracasso escolar. Foi concebida em espaço-tempo legal e de direito de formação de todos os seus alunos, portanto é preciso viabilizá-la para que cumpra, de fato, de forma efetiva e democrática, seu

⁷ Trecho do discurso do Secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita, em videoconferência, ao lançamento da ETI – Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2006/2006_28_03_a.asp>. Acessado em: 23 / agosto / 2008.

⁸ Movimento: Compromisso Todos pela Educação: a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. Disponível em: <http://www.chapeco.sc.gov.br/prefeitura0/arq_secretarias/sed/EIXO_III.doc>. Acessado em: 10/agosto/2008.

papel social. Ela está posta para satisfazer os desafios que cada aluno representa, procurando cumprir com o seu princípio de escola democrática que acolhe a todos, que reconhece e que valoriza as diferenças, consagrando o paradigma da inclusão.

À guisa de visualizarmos a grade curricular da ETI de forma mais detalhada, reproduzimos as Tabelas 1 e 2. A primeira é voltada para o Ensino Fundamental – Ciclo I e a segunda, voltada para o Ensino Fundamental - Ciclo II.

Tabela 1: Ensino Fundamental – Ciclo I

ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I						
Componentes curriculares			Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	4ª
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	7	7	7	7
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
		Matemática	7	7	7	7
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
	Total	25	25	25	25	
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		2	2	2	2
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
		Experiências Matemáticas	3	3	3	3
		Inglês	1	1	1	1
		Informática Educacional	2	2	2	2
	Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	3	3	3	3
		Ginástica				
		Jogo				
	Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	3	3	3	3
Filosofia						
Empreendedorismo Social						
Total	20	20	20	20		
Total	45	45	45	45		

Fonte: Resolução SE 7, de 18-1-2006 (SÃO PAULO, 2006)

Tabela 2: Ensino Fundamental – Ciclo II

ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO II						
Componentes curriculares			Séries/aulas			
			5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	L. Portuguesa	6	6	6	6
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2	2
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Matemática	5	5	5	5
		Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
		Ensino Religioso	-	-	-	1
	Total			27	27	27
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		1	1	1	---
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	2	2	2	2
		Experiências Matemáticas	5	5	5	5
		Língua Estrangeira Moderna – Espanhol*				
		Informática Educacional				
	Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	3	3	3	3
		Ginástica				
		Jogo				
	Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	4	4	4	4
		Filosofia				
Empreendedorismo Social						
Total			18	18	18	17
Total			45	45	45	45

A carga horária de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, quando incluída, será de uma hora semanal.

Fonte: Resolução SE 7, de 18-1-2006 (SÃO PAULO, 2006)

Para atender os princípios da inclusão na ETI, fica também ampliada sua significação e atuação, tanto por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) como também por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) - Direitos, estes, já garantidos em nossa Constituição Federal. Nessa perspectiva, a educação especial, assim como o atendimento especializado, deverão comprometer-se com o apoio e suporte educacional especializado ao professor

do ensino regular, colaborando com as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela ETI.

É dever do Poder Público assegurar a todos os cidadãos o acesso à educação, possibilitando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos dos artigos 205 e 208 da Constituição Federal. (OABSP⁹, 2007, p. 41).

Nesse sentido, podemos considerar que a ETI desenvolve um papel importante nessa perspectiva, que reconhece a importância de uma formação emancipatória de todos que a frequentam, cumprindo sua responsabilidade social e acadêmica, desvendando caminhos de minimização, ou, até mesmo, ideologicamente, de erradicação da discriminação numa sociedade que pretende ser menos excludente.

Artigo I. a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001b)

Desde 2006, o trabalho educativo da ETI tem apregoado o ensino de qualidade e democrático que realmente dê formação integral a todos, pretendendo que as competências individuais, tanto discentes como docentes se qualifiquem e se valorizem no sistema de ensino.

Não é, porém, o que vem acontecendo. Estudo recente revela-nos que:

A experiência da ETI no Estado de São Paulo, implantada em 2006, mostrou-se distante do anunciado nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral; percebe-se o cunho assistencialista de presença marcante na resolução de implantação do projeto, privilegiando uma determinada classe social para esse atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade de ensino. (GOMES, 2009. p. 145)

A pesquisa de Gomes levanta que a diversificação maior está relacionada à questão do tempo escolar e efetivação das oficinas integradas à escola regular viabilizando as oportunidades de aprendizagem, visto que isso não

⁹ OABSP: Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de São Paulo

ocorre. A autora, então, indaga: *“Mas o que ocorre? E quanto ao currículo básico, qual sua responsabilidade na produção do conhecimento de forma diversificada?”*

Essa declaração demonstra que a atitude dos órgãos centrais na implantação de projetos, que não antecedem a estudos que fundamentem teoricamente, deixa à margem os responsáveis pela sua aplicação, diminuindo assim, as possibilidades de sucesso. (GOMES, 2009, p. 119)

A pesquisa, da mesma autora, revela que a ETI não traz somente mudanças na utilização de seu espaço físico. Na tentativa da escola em articular as disciplinas do currículo básico com as oficinas curriculares, acaba voltando-se para os interesses individuais. Estes, nessa nova estrutura educacional, acarretam possíveis modificações na vida funcional do professor nem sempre passíveis de se acatar, pois ela exige também maior dedicação docente no planejamento pedagógico. Assim, “[...] o que é levado em conta não é a proposta pedagógica da escola, ou em primeira instância o aluno, mas os interesses profissionais”. (p.148)

A qualidade da ETI está firmada, por seus idealizadores, na articulação entre o currículo básico e as oficinas curriculares promotora de competências e habilidades para a vida participativa na comunidade. Esta articulação, porém, é um dos nós dessa nova estrutura educacional que foi implementada sem que se preparasse os seus espaços físicos, adaptando-os para reformulação da demanda educativa, e muito menos os professores foram preparados para que dessem conta de seus alunos em uma nova dinâmica do uso do espaço e do tempo escolar. Gomes (2009) aponta que:

Outra questão é a que diz respeito à divisão do tempo na escola em currículo básico e oficinas pedagógicas. A análise da divisão encontra-se como um dos pontos de estrangulamento no desenvolvimento da proposta pedagógica das escolas envolvidas, uma vez que não existe um tempo maior para envolver todos os professores para planejarem a sequência de um programa em comum, que integre os dois períodos. Os encontros semanais através da HTPC não são suficientes, e não há possibilidade de se reunir ao mesmo tempo todos os professores, pois uma boa parte ministra aulas em outras escolas ou em períodos que coincidem com a reunião.

Dessa forma, a integração entre os docentes do currículo básico e das oficinas curriculares acaba sendo reduzida a encontros nos corredores da escola, no recreio ou através de bilhetes, como relatam os professores. (p. 129)

Assim, continua a autora, depreende-se que a ETI permite algumas articulações para desenvolver seus conteúdos escolares, mas, se o aluno não se inclui nelas, isso se deve apenas a ele próprio, às suas limitações. (p.141)

Ainda, Gomes (2009, p.142) revela em sua pesquisa, nas falas do professores entrevistados que:

[...] é angustiante trabalhar em prol da qualidade do ensino em situações precárias e sem a devida formação. As mazelas enfrentadas no dia a dia das escolas que implantaram a ETI se fizeram presentes nas discussões [...]

A autora ressalta que uma proposta de educação como a ETI, “deve atender ao horário integral para o professor, formação para atuar nesse tipo de escola, organização administrativa e pedagógica, enfim ações que contribuam de fato para a apropriação do conhecimento do aluno”. (p.141)

Um outro dado importante é o fato de que os alunos da ETI a consideram como uma “prisão” (p.135) e vêem o momento de oficinas como momentos lúdicos nos quais estão descompromissados com a aprendizagem.

Enfim, quanto ao projeto ETI por ela analisado, Gomes (2009) afirma que “[...] o conceito de educação integral é abrangente, visando o aluno como um todo, porém mais horas na escola não se traduz em qualidade” (p. 120).

Ao evidenciarmos o contexto histórico-cultural da educação integral que se está tentando implantar nas escolas do ensino fundamental do Estado de São Paulo, não pretendemos dizer que estamos deixando a ETI sem saída. É sabido também que as escolas tentam sobreviver e minimizar suas dificuldades, na busca de qualidade de ensino, quando o seu professorado tenta realizar sua prática educativa com consciência responsável, crítica e política. Segundo (2000):

Há um cruzamento entre a docência, a prática pedagógica e política e a moral, os valores e os princípios. Podemos ver o valor do ser humano, do convívio, da infância e adolescência, dos fracos, do conhecimento, da cultura que se praticam e aprendem no cotidiano da escola pública em confronto com o valor do poder, dos objetos, da instrumentalização, do dinheiro, tão priorizados nas esferas da gestão. A recuperação da dimensão humana da gestão, do público podem vir desse cruzamento entre docência e moral pública, a moral dos direitos. Cruzamento que tem sua expressão mais tensa nos momentos de transgressão

política e pedagógica. A inovação educativa não legitimada na lei – a lei demora demais em legitimar práticas inovadoras nas escolas – tem por base uma teoria nova sobre a educação, a alfabetização, a didática [...] A inovação pedagógica reflete um pensar sobre a própria prática de ensinar, de socializar, de educar. Reflete a procura da afirmação individual ou coletiva, a vontade de acertar, de criar, com liberdade responsável, diante de crianças, adolescentes ou jovens concretos, diversos. Diante de uma concretude humana que a lei não é capaz de captar, mas que a sensibilidade dos educadores (as) capta. Diante de uma realidade que não pode esperar que a norma a perceba e legitime. (p.143)

Acreditamos ser este o caminho a ser trilhado por nós, educadores. Nossa ideologia educacional tem sido a âncora da escola democrática legislada para TODOS. Seremos os guardiões das garantias quanto aos esforços da equalização das oportunidades emancipatórias e libertárias dos sujeitos os quais nos comprometemos formar.

Neste momento deste estudo, tendo em vista o aluno com deficiência e a implantação da ETI, chamamos à reflexão a questão: Objetivando o desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais específicas em deficiência visual, que precisa do atendimento educacional especializado como atividade complementar ao seu desenvolvimento integral, a ETI possibilita formas de atender essa demanda no atual contexto político e pedagógico em que ela se insere?

Provocativamente... Aproveitamos para, também, utilizarmos o questionamento de Werneck (1999):

Quem cabe no seu TODOS?

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

*Mais do que olhar, importa reparar no outro.
Só dessa forma o homem
se humaniza novamente.
SARAMAGO (2008)*

Neste capítulo pretendemos conceituar a educação especial; caracterizar o serviço de atendimento educacional especializado em deficiência visual na escola e fora dela; e analisar como o aluno com deficiência visual recebe o apoio e suporte pedagógico no percurso de sua formação integral, em particular, como este vem ocorrendo em uma ETI.

Procuramos levantar alguns aspectos não apenas do benefício da integração da Educação Especial com a Educação Regular - promotoras da inclusão do aluno com deficiência visual – como também reforçamos a necessidade de se fazerem intervenções no espaço escolar. Considerando-se que a ETI exige a permanência do aluno em tempo integral na escola, gera-se a necessidade de uma revisão da forma da intervenção especializada.

Carvalho (2007, p.107) reafirma que a presença da educação especial na nova LDB, como Capítulo, é benéfica, pois poderá trazer frutos cada vez mais positivos. Segundo a autora: “Tanto mais úteis quanto mais a educação especial for entendida como um conjunto de recursos à disposição da educação escolar e do ensino público, em vez de ser entendida como uma ‘modalidade’ de educar”.

No Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para alunos com necessidades especiais, realizado em 1992, promovido pela UNESCO/OREALC¹⁰, em Caracas, Venezuela, foram seguidas as Diretrizes do Programa de Educação Especial, com sede na UNESCO, em Paris. O eixo temático desse evento girou em torno da aplicação das recomendações da Conferência sobre Educação para Todos, para as pessoas com necessidades educacionais especiais. (CARVALHO, 2007, p.44)

O direito à educação foi o foco da discussão. Portanto, a educação passa a ser o eixo do atendimento educacional especializado, entendendo-se que todos os indivíduos podem e devem apropriar-se do saber, do saber fazer e do saber pensar. Carvalho (2007, p. 45) sintetiza:

[...] a educação especial deixa de ser entendida como uma educação diferente para alunos diferentes, e se converte num conjunto de meios pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que possa responder satisfatoriamente às necessidades particulares de todos os alunos.

Ainda assim, com as políticas públicas criadas que garante o caráter complementar aos serviços de reabilitação, fica nítida a concretização do caráter paralelo à educação comum, que a educação especial vai assumindo. Januzzi (2006, p. 170) pontua:

[...] no conjunto dessas medidas administrativas, o organograma do MEC em 2004 mostra a SEESP vinculada diretamente ao MEC, portanto particularizada, e não, como se poderia esperar pelo discurso oficial de inclusão, conectada às demais secretarias. Anteriormente, no organograma de 2003 (decreto n. 4791 de 22 de julho) havia também uma Secretaria de Inclusão Educacional, patenteando assim o paralelismo do ramo de educação especial em relação ao ensino popular.

A autora ainda destaca que:

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Oficina de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Em educação especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos existentes e proporciona-lhe meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. (p.191)

O atendimento educacional especializado deve ter como finalidade colaborar para o trabalho pedagógico do ensino regular com orientações técnicas especializadas para um desenvolvimento integral pleno do aluno com necessidades educacionais especiais¹¹ (NEE), de acordo com o seu potencial individual, promovendo condições de atender suas necessidades educacionais especiais para o ensino e a aprendizagem mais efetivas.

Sabemos que, como a educação comum tem como fim a preparação para a vida participativa em sociedade, as ações pedagógicas inclusivas devem versar sobre o desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades da pessoa com e sem deficiência.

Martin e Ramirez (2003) deixam claro que as potencialidades de cada aluno para aprender a interagir em condições satisfatórias em seu meio familiar, na escola e em seu ambiente social, podem ser estimuladas ou inibidas pela atitude das pessoas que o rodeiam.

2. 1 - Sala de recursos do Estado de São Paulo

Embora a criança possa ser privada de um elemento biológico, físico e/ou sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade não só é síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida, é produto social e histórico.
FREIRE, I.M. (1998)

A sala de recursos surgiu no Brasil na década de 70 (JANUZZI, 2006) para compor o sistema de integração, criar um novo paradigma que se contrapunha ao modelo de segregação utilizado até então. Contou com o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que passaram a coordenar,

¹¹ O conceito de “necessidades educacionais especiais” refere-se ao sujeito cujas necessidades são resultados de superdotação ou de dificuldades para aprender exigindo, assim, intervenções pedagógicas específicas adequadas. (BRASIL, 2001a)

com recursos públicos e/ou privados, o ensino para as crianças com necessidades educacionais especiais. Januzzi evidencia que:

[...] na década de 1970, há certa transformação na visão de trabalho do deficiente, embora continue sua operacionalização pelas oficinas: em 1974, havia em torno de 118 oficinas e três escolas-empresas em aproximadamente 2362 modalidades de atendimento educacional (classe comum, classe comum com consultor, sala de recursos, classe especial anexa à escola comum, classe especial anexa a hospital, atendimento itinerante, escola especial, outros) (p.177)

A Declaração de Salamanca em 1994 ao estabelecer o princípio fundamental da escola inclusiva: “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1996b), fez com que o Ministério da Educação promovesse o acesso à escola, divulgando a idéia de que a educação é um processo coletivo e de que existe a necessidade de a escola do ensino regular acolher a todos, e que, portanto, será necessário capacitar professores da rede regular de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: ... III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. (BRASIL, 2008c)

Assim, lança a proposta de incremento à proposição política de ação com o nome de “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”¹² - práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular - tentando aliviar a ausência de estudos de práticas inclusivas nos cursos de capacitação dos professores para o ensino fundamental.

Inúmeros são os desafios que o sistema educacional enfrenta para se tornar, de fato, um sistema *inclusivo para todo(a)s*. Entre outros, identifico como desafios cruciais: a garantia de acesso à educação de qualidade em qualquer nível educacional; o desenvolvimento da educação de professore(a)s com a finalidade de preparar todo(a)s o(a)s docentes brasileiro(a)s para ensinar usando didáticas inovadoras que promovam a inclusão de todo(a)s nas atividades realizadas na escola e nas salas de aula

¹² O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os Estados e no Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios. O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar 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. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em: 26 de fevereiro de 2008.

e, finalmente, o desafio de formar docentes capazes de educar na diversidade, isto é, capazes de flexibilizar e enriquecer o currículo para ensinar todo(a)s o(a)s estudantes.

E, continua:

[...] oferece uma reflexão que indica a articulação entre desenvolvimento da qualidade em educação e formação docente para *educar na diversidade* por meio do uso de estratégias de ensino que, simultaneamente, rompem com o modelo tradicional de funcionamento da sala de aula e propiciam oportunidades mais igualitárias de aprendizagem para todos os (as) estudantes. (BRASIL, 2006b – itálico do autor)

Ainda assim, a presença da Educação Especial e a ação do atendimento educacional especializado na legislação nacional para a educação básica não deixa clara a fusão da Educação Especial com o Ensino Regular, numa ação dinâmica que promova a qualidade da escola também para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Fundamental.

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi criada também para dar apoio pedagógico inclusivo à escola comum quanto ao atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência matriculados,

Art. 4º - A Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

1 – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social. Esclarece também que haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. (BRASIL, 2001a – grifo nosso)

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c) e a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a), sugerindo que Educação Especial e Educação Regular compartilhem suas competências – atendimento educacional especializado e ensino comum - em benefício da valia das adaptações escolares, de uma abordagem mais adequada às necessidades educacionais especiais e específicas, com conseqüente enriquecimento da prática pedagógica para que a aprendizagem seja de fato efetiva também para o aluno com deficiência.

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para o acesso ao currículo. (BRASIL, 2001a)

No governo atual, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, em Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. A saber:

[...] considerando a importância do atendimento educacional especializado, para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem;

Art. 1º Cria o Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (BRASIL, 2007d)

Tal portaria gerou a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, sancionado por Cláudia Pereira Dutra, então Ministra de Educação Especial:

I. Objetivo geral destas salas é o de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular. II. Objetivos Específicos: a) selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de *salas de recursos multifuncionais* nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; b) expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2007c).

O Governo Federal e o Estadual de São Paulo, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado da Sala de Recursos Multifuncional, legitimam a necessidade de fomento junto aos professores escolares da rede pública, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Estas práticas devem desencadear as atitudes articulatórias necessárias à permanência

plena do aluno com deficiência na escola regular de ensino, garantindo seu acesso ao conhecimento, atendendo às suas expectativas de qualidade de vida, que englobam também a sua capacitação e inserção no mercado de trabalho. Fávero (2004, p. 25) afirma que:

A Constituição Federal garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art.5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O funcionamento e as diferenças entre a Sala de Recursos do Estado de São Paulo e a Sala de Recursos Multifuncional, podem ser observadas no quadro 1.

QUADRO 1 - Características Específicas da Sala de Recursos e da Sala Multifuncional

Sala de Recursos	Sala de Recursos Multifuncional
Mantida com recursos Estaduais.	Mantida com equipamentos oferecidos pelo Estado e seu funcionamento mantido pelo Município.
Obrigatoriedade de o aluno estar inscrito no sistema regular de ensino.	Obrigatoriedade de o aluno estar inscrito no sistema regular de ensino municipal.
Uma sala sede em uma unidade de ensino que atende uma região.	Uma sala por região municipal.
Limite de quinze alunos inscritos.	Limite de quinze alunos inscritos.
Freqüência em contraturno.	Freqüência em contraturno.
Sala destinada a uma deficiência específica.	Sala destinada a deficiências variadas: Nível 1 (BRASIL, 2007c)
Horários alternados referentes às suas necessidades educacionais especiais e específicas.	Horário único preestabelecido.
Mínimo de 45'min e no máximo de duas horas/dia.	Duas horas por dia
Atendimento individualizado, ou em duplas, ou grupos de no máximo cinco alunos.	Oito alunos fixos.
Freqüência alternada entre uma a três vezes por semana.	Grupo fixo duas vezes por semana.
Desempenho escolar do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) conta também para determinar sua freqüência semanal, quinzenal ou mensal.	Freqüência de duas vezes por semana é obrigatória.
Se o aluno com NEE for dispensado do atendimento educacional especializado (AEE), poderá retornar ao mesmo quando necessário em qualquer época de sua escolarização por solicitação de qualquer profissional envolvido em seu processo educativo.	Fixa limite de vaga obrigando o aluno a aguardar lista de espera.
Exigência de professor habilitado em área de deficiência específica.	Professor especializado em Educação Especial (<i>lato sensu</i>).
Fonte: BRASIL, 2008b.	Fonte: BRASIL, 2007d.

De acordo com o Quadro 1, há distinção entre o funcionamento da sala de recursos e o funcionamento da sala de recursos multifuncional implantadas por nossos governantes. Porém gostaríamos de ressaltar que, a sala de recursos multifuncional, por ser um novo modelo de atendimento educacional especializado, suas atribuições ainda estão em processos de discussão funcional.

Para este estudo focalizamos uma ETI que possui em seu interior escolar uma sala de Recursos do Estado de São Paulo. O objetivo da sala de recursos, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), é contribuir para a concretização dos processos de educação inclusiva oferecendo atendimento educacional especializado de apoio e suporte pedagógico aos alunos com NEE do ensino regular.

O aluno com deficiência é encaminhado à Sala de Recursos Estadual após uma avaliação pedagógica realizada pelo professor da classe do ensino regular, para que as suas necessidades educacionais especiais e específicas complementares possam ser trabalhadas em nome de seu desenvolvimento integral. O professor do ensino regular poderá fazer também o encaminhamento a um especialista para obtenção de diagnóstico clínico. A Resolução 11, de 31-1-2008, garante:

Art. 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, formada pelo diretor, professor coordenador e professor da sala comum, podendo ainda contar com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissional da área da saúde. (BRASIL, 2008b)

O Governo Estadual de São Paulo e o Governo Federal, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado da Sala de Recursos para alunos com deficiência têm como proposta o trabalho voltado também para um ensino de qualidade que acolha a diversidade.

A Educação Especial, segundo a legislação brasileira, deve fomentar, junto aos professores do ensino regular da rede pública estadual, o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas.

É preciso levantar as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, para que o planejamento pedagógico do ensino comum possa contemplar, de forma adaptativa, a construção do sujeito autônomo e independente.

O professor do ensino regular e o aluno com deficiência devem contar com o atendimento educacional especializado da sala de recursos, sempre que necessitar de materiais ou equipamentos adaptativos, que facilitem o trabalho de ensino e de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, fica fácil teorizarmos sobre o que facilita e o que dificulta na conquista de avanços quanto aos processos das ações pedagógicas para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência na ETI. Porém, para as ações pedagógicas inclusivas, não basta só a teoria. É preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, “pensar também a partir da prática, porque, se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática”. (SAVIANI, 2008, p.107). Portanto, é a prática que se revê no processo.

2.2 – Programas de atendimento às necessidades educacionais específicas na área da deficiência visual

*Sob a ótica de que para além
da diversidade está a diferença...
CARVALHO (2008)*

Para que o aluno com deficiência visual possa beneficiar-se do atendimento educacional especializado, é preciso que sejam reconhecidas as características médico-oftalmológicas que se aplicam à definição de deficiência visual. De acordo com a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, da Organização Mundial de Saúde, CID-10¹³, são definidas:

¹³ CID-10. Os direitos em língua portuguesa são reservados ao Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português (Centro Brasileiro de Classificação de Doenças) - CBCD / Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo FSP-USP / Organização Mundial da Saúde - OMS – Genebra - Suíça/ Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS. Os direitos de sua publicação em Português pertencem à Edusp - Editora da Universidade de São Paulo. Disponível em: www.fsp.usp.br/~cbcd/. Acessado em: 12/fevereiro/2009.

- **Cegueira:** acuidade visual desde 3/60 (0,05), no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica possível, até ausência de percepção de luz, ou correspondente perda de campo visual no melhor olho com a melhor correção possível. A cegueira corresponde às categorias 3, 4 e 5 de visão subnormal, de acordo com o CID-10.
- **Visão subnormal:** acuidade visual igual ou menor que 6/18 (0,3), mas igual ou maior que 3/60 (0,05) no melhor olho com a melhor correção possível, ou correspondente perda de campo visual menor que 20 graus. Categorias de deficiência visual 1 e 2, de acordo com o CID-10.

A deficiência visual é uma deficiência sensorial que deve ser compreendida como uma necessidade educacional especial (NEE) permanente que requer intervenções pedagógicas específicas. Os alunos que possuem essa deficiência estão sujeitos a apresentarem dificuldades marcantes quanto ao desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem ou mesmo em seu desenvolvimento integral. Acompanhar os conteúdos curriculares poderá ser tarefa difícil, que suscite ajuda de professor especializado para as intervenções adequadas.

Sob o ponto de vista pedagógico, a cegueira significa redução total ou ter um mínimo de visão que leva o aluno a utilizar o código Braille¹⁴ como instrumento de leitura e escrita, além da necessidade de utilizar recursos didáticos e/ou equipamentos especiais promotores de sua efetiva escolarização. Sob este mesmo ponto de vista, ainda, a visão subnormal representa a presença de um resíduo visual que possibilita ao aluno ler textos, ver figuras, dentre outras atividades, desde que se utilizem recursos didáticos e/ou equipamentos adaptativos promotores, também, de acesso aos conteúdos escolares.

Portanto as NEE específicas em deficiência visual requerem recursos adaptativos específicos e gerais, de cada aluno, que devem existir nas salas de recursos intermediados funcionalmente pelo professor do atendimento educacional especializado.

Em consideração aos problemas apontados, vem a propósito contextualizar essas salas de recursos, para deficiência visual, para compreendermos mais amplamente a necessidade de sua existência, pois elas

¹⁴ Código Braille: é um sistema de leitura e escrita tátil que consta de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos.

fortalecem o processo de inclusão no ensino regular na medida em que se reconhecem as diferenças no processo educacional.

O professor do atendimento especializado em deficiência visual da Sala de Recursos tem como sua atribuição, colaborar e cooperar com os processos de desenvolvimento de ações inclusivas da escola do ensino regular. Tal atribuição está regida pela legislação que declara:

Art. 13- Caberá ao professor de Educação Especial, além do atendimento prestado ao aluno:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes da Educação Especial;
- III - integrar os conselhos de classes/ciclos/séries/termos e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;
- IV - orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;
- V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;
- VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade. (BRASIL, 2008b)

A partir dessa resolução, podemos concluir que o serviço de atendimento educacional especializado em deficiência visual, realizado pelo professor especializado, ultrapassa os limites da Sala de Recursos. Ele *“estabelece um tipo de contrato pedagógico diferenciado entre o ensino especial e o comum”*. (TAVARES, 2004, p.11). Tem, também, por objetivo, favorecer o desempenho dos alunos com deficiência visual tanto na vida social como educativa.

Encontramos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, p.50) um espaço de caráter pedagógico, dirigido por professor especializado que suplementará (aos superdotados) e complementarará (aos outros alunos) o atendimento educacional ocorrido em salas comuns do ensino regular.

Sendo assim, a flexibilidade do serviço especializado é inerente à natureza do processo de inclusão e do caráter formador da educação democrática, que tem como objetivo educar o aluno com deficiência para sua autonomia e independência pessoal, visando à melhora da qualidade de vida. Deverá contribuir para a construção de um agente transformador por meio de

processos escolares emancipatórios e garantir a sua empregabilidade, enfim prepará-lo para uma vida participativa em uma comunidade democrática.

O atendimento educacional especializado baseia-se em princípios que norteiam as ações pedagógicas, que promoverão a eficiência dos esforços para o desenvolvimento máximo do potencial das pessoas com deficiência.

Assim, a ênfase do trabalho educacional especializado em deficiência visual, que é o foco deste estudo, está em sua abordagem funcional integral, e, portanto faz-se necessário desenvolver para o aluno com cegueira ou visão subnormal atendimento complementar (observados o grau de comprometimento visual e os fatores intervenientes na sua vida pessoal e escolar) ao currículo, nas áreas de atividades de vida autônoma; leitura e escrita; orientação e mobilidade; desenvolvimento de possibilidades para o trabalho; e orientação profissional, para desenvolvimento de planos de ação educacional especializada que busca educação emancipatória de vida plena e participativa na sociedade. (MASI, 2008, p.102). Passaremos a descrevê-las:

Atividades de Vida Autônoma

Compreende o desenvolvimento de um programa que busca satisfazer as necessidades pessoais e sociais na execução das atividades da vida diária de forma independente e auto-suficiente (alimentar-se, cuidados pessoais, administração doméstica, etc...).

Leitura e Escrita

Convencional para cegueira: pelo Sistema Braille; uso de soroban para atividades de cálculo matemático; informática com sintetizador de voz; livro falado; reglete; cubarritmo; etc...

Convencional para visão subnormal: ampliação; uso de auxílios ópticos (lupas, telescópios,) e não ópticos; cadernos com pautas ampliadas; magnificação de textos e imagens; iluminação; contraste.

Tais recursos adaptativos¹⁵ atendem às especificidades dos alunos com deficiência visual para a maximização de seus potenciais quanto às suas competências e habilidades possíveis e funcionais, e favorecem os ajustamentos de acesso inclusivos quanto aos aspectos educativos, vocacionais e à carreira profissional.

Orientação e Mobilidade

Orientação que envolve a utilização da bengala branca, de guia vidente, de recursos mecânicos, ópticos e eletrônicos, (em alguns casos, do cão guia) além de garantir a própria locomoção física autônoma e independente.

Desenvolvimento de Possibilidades para o Trabalho

Visa proporcionar experiências possíveis por meio de atividades manuais e/ou outras, com o fim de o aluno compreender suas capacidades e limitações quanto ao seu desempenho pessoal.

Orientação Profissional

Avaliação das potencialidades e necessidades individuais de alunos com deficiência visual no ensino médio, e as formas pelas quais essas potencialidades e necessidades poderão atender às expectativas pessoais e às exigências do mercado de trabalho.

Portanto a intervenção educativa, na escola regular, com relação aos alunos com deficiência visual, deve partir do conhecimento das características desse aluno e do planejamento do atendimento educacional especializado, ambos promotores de desenvolvimento integral, envolvendo todos os aspectos relacionados à vida nas esferas física, psicológica e social, favorecendo, assim sua educação inclusiva. Masini (1994, p.144) afirma que “a maneira do D.V. relacionar-se com a professora é importante para que ele utilize e amplie suas possibilidades”.

¹⁵ Os recursos adaptativos aqui referidos podem ser consultados para maiores explicações no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf> . Acessado em: 15 de setembro de 2008.

A Educação Especial e a Educação Regular deverão gerar as condições necessárias para que se possa reorganizar e redimensionar a vida escolar do aluno com deficiência visual, oportunizando acessibilidade acadêmica de forma mais igualitária e justa.

2.3 – Serviços especializados para pessoas com deficiência visual

A máscara e o rosto da instituição especializada: reflexos das marcas das dimensões histórica, econômica e técnico-pedagógica das associações, presentes no sentir, pensar e fazer dos atores institucionais, sugerindo que um dos caminhos possíveis para o enfrentamento das dificuldades relacionais seja aquele remetido aos próprios atores institucionais que, explicitando os seus conflitos, ambigüidades e contradições, poderão superar tais dificuldades e encontrar suas trilhas para a plena efetivação dos objetivos a que essas associações se propõem.

D'ANTINO (1988)

A inovação da estrutura educacional da ETI traz para o ensino fundamental um novo olhar para a formação integral do sujeito, como já explanamos em tópicos anteriores. Considerando o aumento do tempo do aluno na escola, Cavalieri (2002, p. 1017) alerta a respeito da necessidade de se refletir sobre a ampliação do tempo escolar como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar, buscando reflexões que remetam ao tipo de educação básica que a sociedade precisa e sobre o seu papel formativo no processo democrático.

Gomes (2009, p. 129), nessa perspectiva, destaca que “[...] a escola reproduz a ideologia do momento histórico vivido, através da definição do espaço e do tempo, definindo e executando seus objetivos por meio da nova estruturação educacional imposta na ETI”. O que se pretende é uma educação de qualidade, que acolha a todos democraticamente e que revalorize os profissionais da educação nela envolvidos. Frequentar a escola de tempo integral não pode constituir em uma ação significativa e suplementar de exclusão para o aluno com necessidades educacionais especiais nela inserido.

[...] a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. (CAVALIERE, 2002, p. 252)

A Resolução SE - 79, de 21-11-2007, assinada pela Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, faz saber que:

Art. 1º - A Secretaria da Educação firmará convênio, em regime de cooperação, com Instituições Particulares, sem fins lucrativos, que comprovadamente ofereçam atendimento a educandos portadores de necessidades especiais, verificada a impossibilidade de atendimento dessa clientela em escolas da rede estadual de ensino. (BRASIL, 2007a)

A resolução estabelece orientações e procedimentos para convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial **desde que não sejam oferecidas** pela escola do ensino regular enquanto atendimento educacional especializado complementar para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência visual.

Portanto as parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGS) e Governamentais, como a PRÓ-VISÃO, CEPRE, CAPE, Fundação Dorina Nowil, etc., vêm preencher uma lacuna quanto aos atendimentos educacionais especializados específicos para as pessoas com deficiência visual.

Na região pesquisada, os alunos com deficiência visual podem contar, além da sala de recursos nas escolas da rede pública estadual, com as seguintes instituições assistenciais, destacadas:

1. PROJETO ACESSO: CENTRO BRASILEIRO EDUCACIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO AO DEFICIENTE VISUAL (São Paulo/SP) – O centro tem por finalidade implementar programas de inclusão escolar a alunos com necessidades educacionais especiais, na área da deficiência visual. Funciona como um espaço aberto a profissionais da rede regular de ensino, profissionais de universidades e instituições do terceiro setor que necessitem ou demonstrem interesse na capacitação para atender alunos com deficiência visual, visando auxiliar sua integração à educação formal. Além disso, é realizado um trabalho de acompanhamento e apoio da família dos deficientes, de forma a impulsionar o desenvolvimento das crianças. Oferece apoio pedagógico em diversas áreas, como português, inglês, espanhol, matemática, química e física.

FONTE: <http://www.projetoacesso.org.br>

2. ADEFIV: ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS E VISUAIS de Mogi Guaçu – (Mogi Guaçu/SP). Promove a inclusão da pessoa com deficiência à sociedade e ao mercado de trabalho. Oferece apoio Fisioterápico, Tratamento Odontológico, Terapias Alternativas, Hidroterapia, Ecoterapia, Assistência Social, encaminhamentos para Hospitais de outros municípios, agendamento de consultas e transporte para os portadores de deficiência em geral. Promove cursos profissionalizantes aos assistidos, a fim de dar condições de concorrerem a vagas no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, visa resgatar a autoestima de cada um.

Fonte: <http://adefivi-associacao-deficientes-fisic.br>

3. CAPE: CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO DA COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O centro oferece suporte ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Estadual de Ensino. O centro atua no gerenciamento, acompanhamento e suporte às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo a orientações e encaminhamentos.

Fonte: <http://cape.edunet.sp.gov.br>

4. CENTRO CULTURAL LOUIS BRAILLE DE CAMPINAS (Campinas/SP) O Centro Braille é uma ONG que presta atendimento especializado a jovens e adultos cegos e com visão subnormal. Conta com as seguintes facilidades: salas de apoio pedagógico; laboratório de informática com 08 computadores em rede; biblioteca com mais de 900 títulos, entre livros em braille, fitas cassete, CDs e disquetes, além de livros técnicos e legislação pertinente; auditório; refeitório; apartamento equipado para treinamento em atividades da vida diária; impressora Braille.

Fonte: <http://www.braille.org.br>

5. CEPRE: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM REABILITAÇÃO “PROF. DR. GABRIEL O. S. PORTO” (Campinas/SP), vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Tem por finalidade: a pesquisa, o ensino e a assistência na área das deficiências sensoriais; planejar, implementar e divulgar estudos e pesquisas na área das deficiências; promover a formação e a especialização de pesquisadores e profissionais para atuarem na educação, habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência; oferecer atendimentos regulares à pessoa com deficiência, visando à educação, habilitação e reabilitação desses indivíduos e suas famílias. Propõe e atua, ainda, em programas de prevenção de deficiências e de defesa da cidadania das pessoas.

Fonte: <http://www.fcm.unicamp.br/centros/cepre/index.php>

6. FUNDAÇÃO DORINA NOWIL PARA CEGOS (São Paulo/SP). A fundação propõe atender às demandas também do interior paulista. É uma instituição voltada para cegos, e tem-se dedicado à inclusão social das pessoas com deficiência visual, por meio da educação e cultura, atuando na produção de livros em Braille, livros e revistas faladas e obras acadêmicas no formato Digital Acessível, distribuídos gratuitamente para pessoas com deficiência visual e para centenas de escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil. A Fundação Dorina Nowill também oferece, gratuitamente, programas de atendimento especializado ao deficiente visual e sua família, nas áreas de avaliação e diagnóstico, educação especial, reabilitação e colocação profissional.

Fonte: <http://www.fundacaodorina.org.br>

7. PROGRAMA VIDA ILUMINADA: ASSOCIAÇÃO MULHER UNIMED REGIONAL BAIXA MOGIANA (Mogi Guaçu/SP). É uma iniciativa voltada para a integração social, educacional, moral e profissional das pessoas com deficiência visual, sejam elas cegas ou com baixa visão. O projeto contribui para desenvolver os potenciais da pessoa com deficiência visual, a sua auto-estima e a sua autoconfiança, além de oferecer apoio aos familiares.

Fonte: Portal UNIMED: Contato: mulherunimed@unimedbxm.com.br

8. PRÓ-VISÃO: SOCIEDADE CAMPINEIRA DE ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL (Campinas/SP). Instituição sem fins lucrativos, tem por finalidade promover a prevenção da cegueira, o bem estar, a educação, a habilitação e a reabilitação de bebês, crianças, adolescentes e adultos cegos ou com baixa visão.

Fonte: <http://www.provisao.org.br>

2.4 – Aluno com deficiência visual: necessidades educacionais específicas e a Escola de Tempo Integral

*Sob a ótica de que para além
da diversidade está a diferença...
CARVALHO (2008)*

Como esclarecemos anteriormente, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Estadual de São Paulo vem gerando políticas públicas com o objetivo de assumirem o compromisso para com a Educação para TODOS. Deste modo, as políticas públicas vêm sendo criadas para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ter equidade de acesso à escolarização no ensino regular. As Diretrizes para a Educação Básica, as Diretrizes para a ETI e as Diretrizes para a Educação Especial pretendem dar conta da viabilização desse atendimento educacional especializado complementar voltado às necessidades educacionais especiais e específicas.

A realidade que o aluno com NEE está vivendo dentro da ETI é outra. É uma realidade de fragmentação e descontinuidade de seu aprendizado quanto aos conteúdos oferecidos pela grade curricular, pois ou ele é retirado de algumas aulas do currículo básico ou de oficinas curriculares, na conveniência de horário de quem presta o serviço especializado, com o fim de receber atendimento educacional especializado, ou ele sai da escola perdendo meio período escolar para se dirigir ao serviço especializado complementar externo.

Observemos o caso de um aluno com deficiência visual que participa da ETI pesquisada:

Ítalo (nome fictício) com 16 anos, aluno da ETI da 6 série. Apresenta cegueira congênita, utilizava-se em 2007 do atendimento educacional especializado da sala de recursos do Estado e de uma instituição especializada em deficiência visual de Campinas. Essa instituição, após avaliação de diferentes profissionais técnicos especializados, decidiu que o aluno freqüentaria as atividades complementares, por ela oferecidas, duas vezes por semana sem ponderarem a respeito de sua vida escolar.

Este aluno freqüenta uma sala de aula comum da ETI composta por 38 alunos. Aluno não alfabetizado. Estava iniciando uso do sistema de leitura e escrita Braille e da bengala branca. Tem necessidade de atividades que colaborem para que tenha uma vida independente e autônoma. Faz uso de recursos adaptativos para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Precisa também do apoio e suporte pedagógico do atendimento educacional especializado rotineiramente na ETI. Seus professores requerem orientações técnicas para que a tarefa de ensino e de aprendizagem sejam efetivas. Solicitam também colaboração especializada para as adaptações curriculares.

Portanto, sua participação na ETI ficou prejudicada, como mostra a Tabela 3. Podemos verificar as ausências semanais do Ítalo; suas perdas quanto aos conteúdos do currículo básico e das oficinas curriculares do ensino fundamental da ETI que freqüentava; e, seu prejuízo em sua escolarização. Então, cabe-nos refletir: O atendimento educacional especializado foi realizado em benefício do desenvolvimento integral ou da escolarização de Ítalo?

Tabela 3 - Frequência de um aluno com deficiência visual na ETI

FREQUENCIA DE ÍTALO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL			
	<u>Disciplinas</u>	<u>Carga</u>	<u>Presença</u>
	<u>Oficinas</u>	<u>Horária</u>	<u>% Freq.</u>
Currículo Básico	Língua Portuguesa	4	2
	Geografia	2	1
	Matemática	5	2
	História	3	0
	Ed. Artística	2	2
	Ed. Física	2	0
	Inglês	2	2
	Ciências	3	1
	Total	23	10
Oficinas Curriculares	Saúde Qual. Vida	2	1
	At. Físicas	2	2
	Espanhol	2	2
	Emp. Social	2	2
	At. Artísticas	2	1
	Exp. Matemáticas	2	1
	Filosofia	1	0
	Informática Ed.	1	0
	Or. Estudos e Pesq.	2	2
	Hora da Leitura	2	0
	Total	18	11
Total Geral	41	21	51,21%

Fonte: Dados levantados junto à escola mediante grade curricular elaborada pela direção no ano de 2007 para a 6ª série.

Para Guareschi (2007), o sucesso ou o fracasso na vida do aluno está na culpabilização relativa ao “individualismo como representação coletiva”. E esclarece:

[...] as pessoas são, individualmente, responsabilizadas, por uma situação econômica adversa e injusta [...] não acreditam que a comunicação de conhecimento seja algo que possa fazer crescer o nível de conhecimento popular. (GUARESCHI, 2007, p. 150)

Ainda o autor pontua que existe uma política neoliberal que pensa o ser humano sempre fora do coletivo, de suas relações, e como único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso.

Sawaia (2007, p. 69) destaca que a sociedade realiza movimentos de exclusão para incluir e que essa transmutação é condição da ordem social desigual neoliberal, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Isso ocorre por

fazer parte do movimento social capitalista que a classe dominante mantenha o caráter assistencialista. Acrescenta também que a assistência, por princípio, tem como função a regulação do sistema social e que, de um modo específico, ocorre a integração que caracteriza a situação dos “pobres” desqualificando-os.

Para Arroyo (2000, p.59) a escolarização precisa de educadores conscientes de sua tarefa, e afirma que:

[...] a nossa tarefa é que o pouco tempo de escola não seja uma experiência a mais de desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas de chegar a ser alguém.

Mais uma vez lançamos uma provocação: se as políticas públicas estão para legislar a seguridade dos direitos de acesso à educação proclamada para TODOS, como “*driblar*”, ou mesmo, “*vencer*” o paradoxo criado pelas três legislações: Diretrizes da Educação Básica, Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica e Diretrizes da Escola de Tempo Integral, voltadas para um mesmo aluno?

CAPÍTULO III

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente.
a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível
mudá-lo em um certo sonho ou projeto de mundo, devo
usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar
de minha utopia, mas participar de
práticas com ela coerentes.*

Paulo Freire (1992)

Em 2006, quando a escola pesquisada deixou de funcionar em meio período e passou a ser uma ETI, iniciaram-se minhas inquietações sobre o trabalho educacional que passou a ser realizado pela equipe escolar da escola. Suscitou em mim a necessidade de investigar e examinar o espaço e o tempo escolar na perspectiva inclusiva que tem como diretriz atender as necessidades educacionais especiais da diversidade do alunado que acolhe e que pretende incluir, e, portanto a necessidade fundamental de ter como parceiro o atendimento educacional especializado colaborativo nas ações educativas inclusivas. Assim, surgiu o questionamento que gerou esta investigação:

Qual a percepção dos profissionais de educação que atuam na ETI sobre o modo como vem ocorrendo a inclusão do aluno com deficiência visual nesta nova proposta educacional?

Para responder à questão, nossa pesquisa exploratória levou-nos a intitular este estudo: “Nós Sem Nós¹⁶: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral”.

Neste título designamos o termo “nós” propositalmente em sua significação ambígua para que gere de fato várias interpretações. Primeiro como termo que aponta a classe a qual é objeto de nosso estudo. Segundo, como pontos essenciais para a difícil tarefa de articulação efetiva das ações pedagógicas inclusivas na escola declarada e enfaticamente anunciada favorável ao desenvolvimento integral do aluno que nela esteja matriculado. E, terceiro, lembrar sobre o pronunciamento da decisão do dia 03 de dezembro de 2004 - Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, do Secretário Geral da Organização das Nações Unidas, Kofi Anan, ao lançar o lema: “Nada Sobre Nós Sem Nós” (Nothing About Us Without Us):

[...] centra-se no objetivo da participação plena, e em pé de igualdade, das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento, objetivo esse que está no cerne do Programa de Ação Mundial sobre as Pessoas com Deficiência¹⁷.

Os referenciais teóricos: CAIADO (2008); JANUZZI (2006); MANZINI (2008); ARRUDA (2008), dentre outros, utilizados que tratam da temática deste estudo, colaboraram para a busca de novas possibilidades de avanço, no sentido da compreensão e tentativa de eliminação de dificuldades encontradas nos processos inclusivos e que, podem prejudicar e vitimar o aluno com necessidades educacionais especiais à exclusão.

¹⁶ Cada Dia Internacional das Pessoas com Deficiência (03 de dezembro) escolhe um tema especial para o ano. O tema estabelecido no dia 3 de dezembro de 2004 foi aquele já internacionalmente consagrado: "Nada Sobre Nós Sem Nós". Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram consideradas "objetos" das políticas de assistência social. Hoje, graças a uma mudança muito significativa da maneira de encará-las que se foi verificando nas últimas duas décadas, as pessoas com deficiência começam a ser vistas como seres humanos que devem exercer todo o espectro de direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. É certo que este processo tem sido lento e inconstante, mas está sendo registrado em todas as partes do mundo. O lema do movimento internacional das pessoas com deficiência, "Nada sobre Nós, Sem Nós", resume bem essa mudança. Trecho do discurso do Secretário Geral da ONU: Kofi Anan.

¹⁷ Disponível em: <www.crfaster.com.br/NSNSN.htm>. Acessado em: 14 de julho de 2008.

Considerando tais intenções, concluímos que a investigação com abordagem qualitativa é a metodologia que melhor se enquadrava para o estudo. Segundo Bogdan & Biklen (1994, pág. 48), “a investigação qualitativa é descritiva. [...] Os dados incluem transcrições de entrevistas, [...] e outros registros oficiais. [...] os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”.

A pesquisadora manteve certo distanciamento, quer de inquietações profissionais, quer do conhecimento prévio que possui das situações encontradas na ETI, com o fim de garantir nas entrevistas momentos confortáveis, nos quais os entrevistados pudessem falar à vontade, despreocupadamente, sobre suas percepções e perspectivas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.130) quanto às ações pedagógicas inclusivas, trazendo-nos dados importantes em um contexto que já verificamos ser conflitivo.

Optamos, também pela realização do levantamento e leitura minuciosa dos documentos oficiais internacionais e da legislação nacional, pois estes dão as bases para as diretrizes da educação nacional, estabelecidas pelos órgãos públicos como: Ministério da Educação (MEC), Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo (SEESP), em seus documentos nacionais oficiais.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos: o primeiro que ocorreu anteriormente ao exame de qualificação, teve por objetivo uma primeira aproximação do nosso objeto de pesquisa. E, um segundo momento, pós-qualificação, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da educação da ETI pesquisada: professores, coordenador pedagógico, diretor, professor do atendimento educacional especializado e o professor coordenador orientador pedagógico da educação especial. Estas buscaram conhecer as percepções destes profissionais sobre suas atuações docentes e de gestão da escola de tempo integral, voltadas para a educação inclusiva.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, [...] . Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51)

Assim, decidimos que o delineamento metodológico fosse esmiuçado em etapas organizativas, as quais descrevemos a seguir.

3.1 – Primeira Etapa: Revisão Bibliográfica

*[...] a relevância para com os fenômenos pesquisáveis, bem como as bibliografias reunidas, deve ser discernida pelas próprias pessoas.
CARLIN, 2004*

Marconi e Lakatos (2005, p. 185) afirmam que a revisão bibliográfica “abrange toda a bibliografia já existente já tornada pública em relação ao tema de estudo.” Ela não é simplesmente uma reprodução do que foi pesquisado ou publicado sobre um determinado assunto, mas favorece “o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Desta forma, foi realizada a revisão bibliográfica para conhecermos os trabalhos já produzidos relacionados à temática deste estudo junto à Base LUMEM da PUC-Campinas¹⁸; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁹ (CAPES); à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁰; ao Banco de Dissertações e Teses da Faculdade de Educação da UNICAMP²¹; e, à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo²².

Ao serem acessados os sites acima citados, as palavras negritadas abaixo foram colocadas como palavras-chave no link “Busca”, com o fim de refinar a procura sobre a temática. Os resultados obtidos nesta busca foram preocupantes, como podemos visualizar:

- **Aluno com deficiência visual na ETI:** nenhum resultado obtido;
- **Deficiência Visual e a ETI:** nenhum resultado obtido;

¹⁸ Base LUMEM da PUC-Campinas: Disponível em: <http://virtua.puc-campinas.edu.br/cgi-bin/gw_46_4_2/chameleon>

¹⁹ CAPES: Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acessado em: 09 de junho de 2008.

²⁰ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br/>> Acessado em: 09 de junho de 2008.

²¹ Banco de Dissertações e Teses da Faculdade de Educação da UNICAMP: Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/list.php?tid=7>>. Acessado em: 09 de junho de 2008.

²² Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo: Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acessado em: 09 de junho de 2008.

- **Atendimento Educacional Especializado na ETI:** nenhum resultado obtido;
- **ETI e atendimento educacional especializado:** nenhum resultado obtido;
- **ETI e Educação Especial:** nenhum resultado obtido;
- **Educação Especial na ETI:** nenhum resultado obtido;

Este momento foi bastante delicado e realizado com muita minúcia e atenção, pois, a partir dele, poderíamos ter feito recortes na temática, identificando possíveis variáveis interferentes com o fim de não confundir resultados, o que asseguraria nossas posições teóricas e metodológicas.

Com a constatação da inexistência de trabalhos científicos para a temática estabelecida para este estudo, consideramos três fatores que pudessem justificar a ausência: (i) a ETI ser uma estrutura educacional muito recente; (ii) a ETI ter uma política nova, lançada em dezembro de 2005, implantada em janeiro de 2006; e (iii) temática específica: atendimento educacional especializado na ETI.

3.2 – Segunda Etapa: Levantamento documental

AS políticas de educação, como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública, ou seja, como conjunto de ações de governo com objetivos específicos.
CARVALHO (2008)

Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 180),:

[...] os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torna-lo utilizável.

Fizemos o levantamento dos documentos internacionais, da Legislação Nacional vigente para a Educação Básica; para a Educação Especial;

para o atendimento educacional especializado; e, para a Escola de Tempo Integral. Estas legitimam as políticas públicas que garantem o aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular de ensino, legisladas para TODOS, que são também baseadas nos princípios dos direitos humanos para a educação inclusiva no Brasil e que constam nas referências deste estudo.

Realizamos uma leitura meticulosa nos documentos para compreendermos o que está sendo *oficialmente* posto para a Educação Básica, para a ETI, para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado, enquanto normas obrigatórias e legitimadas pelos órgãos públicos nacionais.

Os documentos revelaram-se como uma fonte essencial de informação para a compreensão do contexto histórico-cultural atual, e as políticas públicas deles advindas, são como “*pano de fundo*” para os posicionamentos, intuições inquietantes e declarações da pesquisadora, incluídas na análise dos dados e nas considerações finais.

Percebemos nesta primeira atitude reflexiva, as contradições das políticas públicas para um mesmo aluno, que permeiam o desenvolvimento dos processos das ações pedagógicas inclusivas que deveriam estar apontadas no projeto pedagógico da escola, e as suas influências nos momentos decisórios sobre como se dará a participação do aluno com necessidades educacionais especiais com deficiência visual na escola de tempo integral. Discussão que, a partir das entrevistas, estará sendo foco do capítulo IV.

3.3 – Terceira Etapa: Investigação

*O que está em jogo é uma determinada
visão da educação e do educador.
ARROYO (2000)*

A preocupação de Arroyo, na epígrafe acima, reflete nossa preocupação com a coleta de dados realizados neste estudo. Ou seja, decidimos optar pela abordagem metodológica qualitativa, pois ela garante a dinâmica entre sujeito e objeto, conhecimento e ação, teoria e prática.

As entrevistas pré-qualificação, o depoimento e as entrevistas pós-qualificação, semi-estruturadas, dão o caráter qualitativo à investigação realizada. Participaram os profissionais da educação da ETI, foram selecionados os docentes que têm alunos com deficiência visual incluídos.

Portanto, o objetivo foi levantar dados nas entrevistas, que favorecessem a compreensão da prática docente na sala comum da ETI e que refletissem, coletivamente, a ação pedagógica inclusiva, fomentada pelo atendimento educacional especializado. Segundo Minayo (2007, p.63) a entrevista constitui:

[...] um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a *fala* de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

A investigação qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas, requer que, estas, depois de gravadas, sejam transcritas para que a análise possa ser realizada com maior precisão. Bogdan e Biklen (1994, p. 172) citam que “as transcrições são os principais dados de muitos estudos de entrevistas”. Os autores complementam que:

Os sentimentos são um importante veículo para estabelecer uma relação e para julgar as perspectivas dos sujeitos. Não se podem reprimir sentimentos. Pelo contrário, se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar da investigação qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 131)

A dirigente de ensino da Diretoria de Ensino, à qual faz parte a ETI pesquisada, mostrou-se favorável à pesquisa possibilitando que prontamente

pudesse agendar um encontro com a diretora da escola estadual de tempo integral dessa diretoria, objetivando a permissão para a realização das entrevistas com sua equipe escolar e o agendamento com os professores que têm alunos com deficiência visual em suas salas de aula. Combinamos que ao final deste estudo dar-lhe-emos a devolutiva com relação aos resultados da análise de dados encontrados.

Por ser professora de sala de recursos neste ano de 2009, ficou definido que os dados coletados seriam referentes ao período do segundo semestre do ano de 2006 até dezembro de 2008, período no qual a pesquisadora ficou afastada dessa sala.

Nas entrevistas realizadas foram respeitados os princípios de confidencialidade e anonimato (legitimados pelo Comitê de Ética). Para tanto, os quatorze sujeitos eleitos para as entrevistas foram identificados por: S1, S2, S3,... S14. Todos responderam a um questionário que nos permitiu traçar o perfil dos participantes.

Durante as entrevistas, alguns nomes foram mencionados e, para a preservação do anonimato, tais nomes foram substituídos por nomes fictícios.

Para as entrevistas, cujo roteiro se encontra no Anexo II, foram focalizadas as percepções que os profissionais da educação da ETI tinham sobre as ações pedagógicas de cunho inclusivo: sua criação, sua elaboração, sua implantação, e as dificuldades surgidas nesses processos, para que o aluno com deficiência visual pudesse participar da escola e receber sua formação integral proclamada, como já vimos anteriormente, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para TODOS.

Foi usada muita cautela para que o relacionamento profissional da pesquisadora com a equipe escolar, uma vez que neste ano de 2009 foi-lhe atribuída a sala de recursos, não sobrepujasse o caráter científico da realidade pesquisada, e para que não provocássemos “nós” interpretativos, dificultando a análise dos conteúdos das entrevistas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas que combinaram perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada

(MINAYO, 2007, p.64). Podemos então fazer a comparação entre os vários sujeitos entrevistados.

[...] refere-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. [...] Constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2007, p.65)

Os eixos temáticos foram organizados para que não ocorresse a dispersão do foco de nosso objeto de estudo, fornecendo-nos dados reais da ETI que tem nela sediada, uma sala de recursos para o atendimento educacional especializado em deficiência visual. A saber:

- Práticas docentes e experiências inclusivas em relação ao aluno com deficiência visual;
- Atendimento educacional especializado;
- Conciliação das disciplinas do currículo básico e das oficinas curriculares com o atendimento educacional especializado;
- Realização do atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência visual na ETI.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Centra-se, portanto, nos significados daquilo que os sujeitos da investigação experimentam e do modo como interpretam as suas experiências e estruturam o entorno social em que vivem.

3.4 – Quarta Etapa: Perfil da Equipe Gestora e Docente

Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professor faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.
(ARROYO, 2000)

Os temas em inclusão escolar vêm sendo cada dia mais difundidos e por, estar à inclusão garantida legalmente, é cada vez mais cobrada a sua

implantação. Essa cobrança tem sido feita pelos órgãos públicos e vem sobrecarregando as ações pedagógicas dos profissionais da educação da escola comum, tornando-se ainda mais presente na ETI, que é posta para a inserção da classe social que está excluída da economia capitalista, evidenciando a necessidade de se observar a importância da intencionalidade educativa política.

Segundo Gomes (2009, p. 144):

Considerando o tempo escolar como parte integrante da própria concepção de educação e a legislação que regulamenta a prática dessa extensão, percebem-se interesses sociais e políticos fundamentados no ideal liberal do atendimento diferenciado, vislumbrando a educação para todos, em uma perspectiva de atender as diferenças para garantir a igualdade de direitos, de oportunidades, na qual depende de cada um o produto final.

Os profissionais da educação que fizeram parte desta pesquisa trabalham no Ensino Fundamental, Ciclo II (5^a a 8^a série), de uma ETI da Rede Pública Estadual. Esta escola possui vinte profissionais da educação que têm ou tiveram experiências com alunos com deficiência visual. Destes, quatorze puderam participar da pesquisa. Os outros seis não puderam participar por dificuldade de tempo disponível em sua jornada de trabalho.

Duas entrevistas foram descartadas por problemas na gravação e ausência do profissional da educação à entrevista marcada, ficando impossível remarcar novo encontro para realizá-la, porém suas respostas ao questionário foram mantidas.

As respostas ao questionário e a análise das entrevistas sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, permitiram que organizássemos os dados na forma de como os profissionais da educação veem a si próprios nos processos inclusivos da ETI; suas percepções sobre o aluno com deficiência visual; suas percepções sobre inclusão e o atendimento educacional especializado; enfim, suas percepções sobre educação inclusiva. Bogdan e Biklen (1994, p. 136), ressaltam que “os diferentes âmbitos abordados nas entrevistas semi-estruturadas deverão refletir a pertinência da abordagem”, que neste estudo é sobre a forma como ocorre a educação inclusiva para com o aluno com deficiência visual na ETI.

[...] O que é que eles esperam atingir? Como definem aquilo que fazem? O que é importante para eles? Têm determinadas

convicções que influenciam a forma como definem a sua participação (religiosa, política,...). (p. 223)

Cabe ressaltar que as percepções humanas são os campos das impressões de mundo. Chauí (1995), ao tratar das principais formas do conhecimento sensível, a sensação e a percepção, explicita que é por meio da percepção que o indivíduo organiza e interpreta suas impressões sensoriais, atribuindo desta forma significado ao seu meio.

A sensação é o que nos dá as qualidades exteriores e interiores, isto é, as qualidades dos objetos e os efeitos internos dessas qualidades sobre nós. Na sensação vemos, tocamos, sentimos, ouvimos qualidades puras e diretas: cores, odores, sabores, texturas. Sentimos o quente e o frio, o doce e o amargo, o liso e o rugoso, o vermelho e o verde, etc. (p.120)

Arroyo (2000, p.35) afirma que ser professor exige um processo lento de trato pedagógico e político. Principalmente porque ser professor é uma forma de ser que se entrecruza com a sua identidade social e pessoal. Ela é constituída de idéias sensíveis e significações perceptivas.

Para que pudéssemos analisar as transcrições das entrevistas, foi preciso que, inicialmente, os entrevistados respondessem a um questionário (ANEXO I), que foi entregue antes ou após as entrevistas, para que fosse traçado o perfil dos profissionais da educação que constituem a ETI pesquisada. Assim, pudemos construir a tabela 4.

Tabela 4 - Perfil dos profissionais da ETI em relação ao trabalho, prática docente com DV e formação especializada

Sujeito	Idade	Gênero	Situação Funcional	CH	Tempo na Escola	Tempo de Serviço	Sede na ETI	Currículo Básico (Disciplinas) ¹	Oficina Curricular (Disciplinas) ²	Escolas em que trabalha	Nº. de vezes que teve aluno com NEE? Qual deficiência?	Recebeu formação especializada em inclusão?
S1	24	F	OFA	8	2 a	2 a	Sim	X		2	2 vezes DA / DV	Não. Somente or. do AEE
S2	52	M	E	33	9 a	25 a	Sim	X		2	5 vezes DA / DV	Não
S3	44	M	E	22	9 a	22 a	Sim	X		2	6 vezes DA / DV	Sim. Curso de 30hs
S4	26	F	E	20	3 a	1 a	Sim	X		1	2 vezes DA / DV	Não. Somente orientação do AEE
S5	54	F	E	25	17 a	-	Sim	X		2	5 vezes DA / DV	Não. Somente orientação do AEE
S6	49	F	E	32	8 a	19 a	Sim	X		1	4 vezes DA / DV	Não
S7	42	F	OFA	10	4 a	4 a	Sim		X	2	4 vezes DA / DV	Sim. APAE
S8	50	F	OFA	3	4 a	-	Sim		X	1	3 vezes DV	Não
S9	28	F	OFA	22	2 a	6 a	Sim		X	1	2 vezes DA / DV	Sim. Disciplina em Pedagogia + orientação do AEE
S10	38	F	E	40	3 a	15 a	Sim			1	nenhuma	Não. Somente or. do AEE + CAPE
S11	31	F	E	32	3 a	13 a	Sim	X		1	3 vezes DA / DV	Não. Somente Cursos: LIBRAS
S12	41	F	E	40	7 a	21 a	Sim	X		1	8 vezes DA/DV/DM	Não
S13	50	M	E	40	2a 5m	14a	Sim	X		1	Várias	Não
S14	50	F	OFA	40	3a	3a	Não	X		*	*	Sim

CH – Carga Horária / DA – Deficiência Auditiva / DE – Diretoria de Ensino

F – Feminino / M – Masculino / OFA – Ocupante de Função Atividade / or. – orientação

DI – Deficiência Intelectual / DV – Deficiência Visual / E – Eletivo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

¹ Currículo Básico: Língua Portuguesa; Ed. Artística; Ed. Física; Língua Estrangeira Moderna: Inglês; História; Geografia; Matemática; Ciências Físicas e Biológicas; e, Ensino Religioso.
² Oficinas Curriculares: Hora da Leitura; Experiências Matemáticas; Língua Estrangeira Moderna: Espanhol; Informática Educacional; Teatro; Artes Visuais; Música; Dança; Esporte; Ginástica; Jogo; Saúde e Qualidade de Vida; Filosofia; e, Empreendedorismo Social.

Com as respostas do questionário, pudemos construir a Tabela 4, na qual queremos chamar a atenção para a coluna sobre “formação especializada em inclusão”. Nesse aspecto, encontramos quatro entrevistados que receberam formação como disciplina na graduação; dez entrevistados afirmaram que não receberam nenhuma formação alguma sobre educação inclusiva - sendo que, dentre estes dez, cinco entrevistados receberam ou buscaram orientação junto ao professor especializado e os outros cinco não receberam e nem foram buscar orientação especializada para uma docência mais efetiva ao aluno com deficiência visual.

Outros dados observáveis na Tabela 04 são: oito docentes atuam a mais de 10 anos no magistério; e, apenas três sujeitos são do gênero masculino. Nove são efetivos e cinco são contratados. Dez sujeitos atuam com disciplinas do currículo básico e apenas três sujeitos atuam com as oficinas curriculares, os profissionais da educação das oficinas cumprem sua jornada em outras escolas não chegando a tempo hábil na ETI para a realização das entrevistas.

Estes fatos, ao serem analisados, levaram-nos a observar dois aspectos interferentes na qualidade de atendimento à diversidade na escola investigada:

- 1) a ausência de referência ao atendimento educacional especializado nas diretrizes de implantação da ETI, destacada em capítulos anteriores; e,
- 2) o número significativo de profissionais de educação entrevistados com uma frágil concepção de educação inclusiva.

Segundo Manzini (2008, p.36), as ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência visual em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do profissional de educação em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão.

Os procedimentos para o tratamento e discussão dos dados partem das interpretações das falas dos profissionais da educação, carregadas de

significações e de seus universos particulares, embasadas em suas concepções e práticas pedagógicas no contexto escolar.

3.5 – Quinta Etapa: alunos com deficiência visual da ETI pesquisada

As pessoas não são somente agentes de ação, mas também auto-examinadoras de seus próprios funcionamentos.
ARRUDA (2008)

Para a análise dos dados foi preciso, antes, saber quem são os alunos com deficiência visual que estão matriculados no ensino fundamental da ETI pesquisada. Conhecer a diversidade que representam é material essencial para a compreensão das necessidades específicas que a equipe escolar precisará articular em sua prática docente e gestora.

Vygotski (1997, p. 13) afirma que “*o fundamental era tratar e compreender as deficiências como conseqüências sociais e não como um fato estritamente biológico*”. O sujeito com deficiência visual carece de riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal em sua comunidade. A convivência com seu grupo sociocultural torna-se fundamental para o desenvolvimento dos processos de formação de conceitos e de conhecimento de mundo. A escola torna-se um meio pelo qual o aluno com deficiência sofrerá intervenções pedagógicas que provocarão avanços que não ocorreriam espontaneamente. A aprendizagem no ensino regular combinada com o atendimento educacional especializado, despertará processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o sujeito interage com outras pessoas.

O professor especializado tem como primeira necessidade, para conhecer o seu aluno com deficiência, realizar uma *anamnese*, que é o levantamento do histórico de vida e clínico, relembando todos os fatos que se relacionam com a patologia do aluno e com suas questões pessoais frente ao seu contexto de vida. Esse conhecimento da “biografia” do aluno é bem delicado, pois a partir do domínio dessa história pessoal podem surgir estigmas que podem ser passados, mesmo que subjetivamente, nas orientações especializadas, ao profissional da educação do ensino comum.

É evidente que para construir uma identificação pessoal de um indivíduo utilizamos aspectos de sua identidade social – junto com tudo o mais que possa estar associado a ele. É claro ainda

que o fato de ser capaz de identificar pessoalmente um indivíduo nos dá um recurso de memória para organizar e consolidar a informação referente à sua identidade social – um processo que pode alterar sutilmente o significado das características sociais que lhe imputamos. (GOFFMAN, 1988, p. 75 – grifo nosso).

Os alunos que participavam nesta ETI eram quatro e serão identificados por nomes fictícios para preservar suas identidades. Os dados abaixo foram coletados a partir do registro na avaliação funcional da visão cedidos pelo profissional da sala de recursos que os atende.

- 1) Ítalo: 19 anos; aluno da 7ª série do ensino fundamental da ETI; faz parte dos 38 alunos de sua sala de aula comum; possui cegueira; *não alfabetizado*; apresenta maneirismos²³ e estereotípias²⁴, está iniciando a aprendizagem do sistema de leitura e escrita Braille e treinando para o uso da bengala branca; tem necessidade de aprendizagem em atividades de vida autônoma; faz uso de recursos adaptativos para a aprendizagem dos conteúdos escolares; e precisa do apoio e suporte pedagógico do atendimento educacional especializado rotineiramente na escola, assim como seus professores. É um aluno para quem é preciso que se faça adaptação curricular anualmente.
- 2) Ornela: 18 anos; aluna da 8ª série do ensino fundamental da ETI; faz parte dos 36 alunos de sua sala de aula comum; possui visão subnormal; é *alfabetizada*; faz uso de auxílios não ópticos: tipos de letras e imagens ampliadas, lupa horizontal, caderno com pautas duplas, uso do lápis 6B ou 3B. Solicita apoio e suporte pedagógico do atendimento educacional especializado para acesso ao conhecimento acadêmico em determinados momentos de dificuldade para a realização de tarefas escolares. Os profissionais da educação recebem orientação especializada quando solicitada e em atividades avaliativas. É uma aluna que não precisa de adaptação curricular.
- 3) Marciano: 19 anos; aluno da 8ª série do ensino fundamental da ETI; faz parte dos 36 alunos de sua sala de aula comum; possui cegueira, é

²³ *Maneirismos*: condutas inadequadas de hábitos motores. Ex.: manipulação inadequada de um objeto ou órgão (olho, por ex.) (MARTIN e RAMIREZ, 2003. p. 155);

²⁴ *Estereotípias*: padrão fixo de atividade que possui conotação de anormalidade. Ex.: movimentos estranhos e repetitivos. (MARTIN e REMIREZ, 2003. p. 155);

alfabetizado, faz uso do sistema de leitura e escrita Braille e utiliza a bengala branca; tem necessidade de aprimoramento na aprendizagem das atividades de vida autônoma; requer recursos adaptativos para a aprendizagem dos conteúdos escolares; e utiliza-se do apoio e suporte pedagógico do atendimento educacional especializado para ampliar sua compreensão com relação ao conhecimento acadêmico. Os professores recebem orientação especializada quando solicitada e em atividades avaliativas. É um aluno que não precisa de adaptação curricular.

- 4) João: 16 anos; aluno da 5ª série do ensino fundamental da ETI; faz parte dos 39 alunos de sua sala de aula comum; possui visão subnormal; *não alfabetizado*; faz uso de auxílio óptico e não ópticos: tipos de letras e imagens ampliadas; caderno com pautas duplas; lápis 6B ou 3B. Precisa do apoio e suporte pedagógico do atendimento educacional especializado para acesso ao conhecimento acadêmico rotineiramente. Os professores também precisam receber orientação especializada rotineiramente na escola e, principalmente, em atividades avaliativas. É um aluno que precisa de adaptação curricular.

Ao descrevermos os alunos com deficiência visual e suas necessidades educacionais especiais e específicas, gostaríamos de deixar claro que, ao explicitá-las não significa que olharemos sua deficiência, pois assim estaríamos sendo promotores de preconceito e de ultrapassada visão de integração escolar. A inclusão está posta. Por isso, já faz parte de nossa práxis docente que a vida escolar cotidiana de um aluno com deficiência visual leva o corpo docente e discente a acreditar que:

Além das técnicas que utilizam para lidar com estranhos, as pessoas que possuem desvantagens físicas podem desenvolver métodos especiais para eliminar a distância e o tratamento cauteloso que provavelmente receberão; elas podem tentar chegar a um plano mais “pessoal” onde, de fato, o seu defeito deixará de ser um fator crucial. [...] Além disso, aqueles que têm um estigma corporal contam que, dentro de certos limites, as pessoas normais com as quais tem relação freqüente aos poucos chegarão a ser menos evasivas em relação à sua incapacidade, de tal maneira que algo semelhante a uma rotina diária de normalização pode-se desenvolver. (GOFFMAN, 1988, p. 62)

Como dissemos no Capítulo I, o paradigma da inclusão vem derrocando a integração e eclodindo o nosso olhar para a inclusão do sujeito e não à sua deficiência. Hoje, tomamos ciência de suas necessidades educacionais especiais e específicas para que se possa aprimorar a ação pedagógica docente do ensino regular e conquistarmos a transformação das políticas administrativas da escola que acolhe a diversidade em nome da melhoria da qualidade de ensino e de vida de seus alunos matriculados, quer tenham deficiência ou não.

3.6 – Sexta Etapa: Caracterização da Sala de Recursos e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na ETI

A maneira do aluno com deficiência se relacionar com a professora do AEE é importante para que utilize e amplie suas possibilidades.
MASINI (1994)

A sala de recursos tem sua sede na ETI pesquisada. É o local no qual a professora especializada realiza complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos para deficiência visual nela contidos. Esta sala não possui parcerias com outras instituições ou serviços externos quanto à reabilitação ou saúde ou assistência social.

A Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo caracteriza suas salas de recursos que acolhem uma deficiência específica com base em diagnóstico clínico realizado por médicos das áreas: oftalmológica (DV), neurológica (DI) e otorrinolaringológica (DA). Assim, o Estado destina uma sala de recursos somente para alunos com deficiência visual; outra sala somente para alunos com deficiência auditiva; e outra somente para alunos com deficiência intelectual.

Para este estudo focaremos a sala de recursos para deficiência visual, cujas funções constam das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, ou seja:

[...] 2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo,

com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

2.2 – Em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille, e aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados.

Dessa forma, a educação especial – agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais – continuará atendendo, com ênfase, os grupos citados inicialmente. Entretanto, em concordância com a nova abordagem, deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar. (BRASIL, 2001a, p. 44-45)

A professora da sala de recursos na escola pesquisada tem como vínculo atribuído o regime de Ocupante de Função Atividade (OFA), sob o regime de vinte e cinco horas/semanais. De 2006 a 2008 havia oito alunos matriculados, sendo seis alunos com visão subnormal e dois alunos com cegueira. Dos oito alunos matriculados, quatro são da ETI pesquisada e os outros quatro alunos, são de outras escolas estaduais e/ou dos municípios da região que freqüentam a sala de recursos no contraturno. Essa sala funcionava somente no período da manhã. O diretor da ETI permite a articulação de trocas de períodos da professora do atendimento educacional especializado em benefício da articulação dos contraturnos dos alunos de outras escolas (não ETI) da rede pública estadual.

O trabalho do professor especializado, desta referida sala, está firmado dentro das atribuições conferidas na Legislação que a rege: esse direito também está assegurado na LDBEN – Lei nº. 9.394/20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) e na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a). Cabe lembrar: Resolução SE – 11, de 31/01/2008 (BRASIL, 2008b) – que *Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de rede estadual de ensino e dá providências correlatas.*

A professora desenvolve planos de ação pedagógica visando estimular os sentidos remanescentes à perda visual para um pleno

desenvolvimento integral do aluno com deficiência visual e de sua personalidade. Esta necessidade é confirmada segundo Vygotski (1997, p.101):

[...] no existe en los ciegos un desarrollo acentuado de las funciones del tacto y el oído; que, por el contrario, estas funciones suelen estar desarrolladas en los ciegos en menor medida que en los videntes; por último, que allí donde encontramos una función táctil elevada en comparación con la normal, este fenómeno resulta ser secundario, dependiente, derivado, más bien una consecuencia del desarrollo que su causa. Dicha compensación no surge de la compensación fisiológica directa del déficit de visión (como el aumento de tamaño del riñón), sino de una compensación sociopsicológica general que sigue un curso muy complejo e indirecto, sin sustituir la función suprimida ni ocupar el lugar del órgano insuficiente.

O autor afirma que *“a educação do aluno com deficiência visual deve ser planejada e organizada como a educação de um aluno com competências para um desenvolvimento normal”*.(p.112-113). A sua formação deverá contemplar sua efetiva participação na sociedade e deverá lutar para que a deficiência não seja motivo de impedimento ao acesso à cultura e às oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

As intervenções pedagógicas especializadas da professora da sala de recursos pesquisada tem como fim o atendimento educacional especializado de caráter inclusivo para com os processos de apropriação e produção de conhecimentos da 5ª série à 8ª série pelos alunos com deficiência visual. Ela deve desenvolver atividades que atendam as necessidades educacionais específicas desses alunos, tanto para a sua docência como para a aprendizagem no ensino regular, nesta muitas vezes sem sucesso.

A prática docente da professora especializada procura flexibilizar e garantir suas atribuições de funcionamento administrativo e diretrizes pedagógicas especializadas. Muitas vezes insatisfatoriamente percebendo sua ação especializada em constante paralelo e até mesmo em atraso com relação ao ensino regular. Estas dificuldades deve-se também à ausência de solicitação dos profissionais da educação do ensino comum ou por impossibilidade de concretizar sua ação colaborativa junto a este profissional em função de horários e transporte.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Contatos mistos: momentos em que os estigmatizados e os normais estão na mesma “situação social”, ou seja, na presença física imediata um do outro, quer durante uma conversa, quer na mera presença simultânea em uma reunião informal.
GOFFMAN (1988)

As entrevistas, após autorização dos informantes pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram gravadas e transcritas na íntegra (Anexo III). Foram realizadas cinco entrevistas antes do exame de qualificação e sete entrevistas, após o mesmo exame, semi-estruturadas focalizando o tema deste estudo.

A análise dos dados e os resultados foram processados pelo agrupamento e reagrupamento do material, segundo os eixos temáticos, no capítulo três definidos, para atender aos objetivos da nossa pesquisa.

É preciso clarificar que os eixos temáticos referem-se às diferentes esferas das percepções dos docentes e gestores: escola de tempo integral, aluno com deficiência visual e atendimento educacional especializado. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “na investigação educacional, a abordagem qualitativa contempla o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias”.

As especificidades dos alunos com deficiência visual incluídos na ETI investigada, não são objetos de análise deste estudo. Nosso foco, está nas percepções dos profissionais da educação da ETI e suas dificuldades em realizar atividades pedagógicas inclusivas para estes alunos contempladas pela escola e pelo atendimento educacional especializado nesta nova estrutura educacional.

4.1 Práticas docentes e experiências inclusivas em relação ao aluno com deficiência visual

Devem-se buscar respostas para as dúvidas, mas essas não podem impedir que haja um desafio, que se revejam os erros e mesmo o que é apontado como verdade.
FACCI (2004)

Nas entrevistas realizadas pudemos observar, na fala dos profissionais da educação, como a aquisição, interpretação, seleção e organização das informações que possam vir a transformar a prática docente ficam prejudicadas e tornam-se determinantes do comportamento educativo frente à realidade escolar que vivem e que enfrentam. Isto desvela o quanto a Educação Especial encontra-se desvinculada do Ensino Fundamental, certificando-a como um atendimento externo à educação comum pelo qual o profissional da educação não se sente responsável. Neste sentido destacamos as seguintes posições:

[...] o aluno deficiente visual acarreta problemas. (S14)

[...] ele participa como um ouvinte na sala. Sempre tem um aluno sentado junto a ele, para auxiliar na discussão em sala de aula. (S11)

*Teria que ter um professor especializado que ficasse **disponível** no tempo que o aluno fica na escola trabalhando com ele com locomoção, atividades de vida autônoma, por exemplo. O Estado deveria investir num professor especializado que fique enquanto o aluno com deficiência visual esteja aqui na escola para acompanhá-lo. Porque senão acaba ficando um aluno defasado... (S1)*

[...] é importante um professor especializado constantemente em sala de aula com eles para estar auxiliando em provas e nas aulas também. (S1)

É mais necessário ainda ter o professor especializado o tempo todo na escola cuidando dele, porque o aluno com deficiência fica o dia todo. (S7)

Mantoan (2003, p. 79) afirma que a reação de resistência às ações pedagógicas inclusivas enquanto prática docente está embasada no hábito da forma instrucional fragmentada de como os professores aprendem para ensinar. Os participantes da pesquisa ao argumentarem que não estão preparados para o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência visual, acabam transferindo tarefas que poderiam estar contemplando nas suas práticas.

A percepção de mundo é individual e determinante na construção ideológica. Cada um o concebe de acordo com aspectos que tem especial importância para si próprio. O sujeito, ao adquirir novos conhecimentos por meio de suas vivências, muda seu comportamento e transforma seu olhar. Se o objeto percebido não tem alicerce em sua realidade vivida, ele pode não percebê-lo. Portanto, se o profissional da educação não se preocupar, não olhar para o aluno com deficiência, não irá contemplá-lo em sua ação educativa. Fato observado na fala de muitos entrevistados, como por exemplo neste trecho da pesquisa exploratória:

Os alunos especiais a gente não contempla no planejamento. [...] (S13)

Não tem nada assim... direcionado ao aluno especial. O planejamento nosso é feito de uma forma direcionado só para alunos considerados normais.(S13)

Segundo Mantoan (2003, p.79), a qualificação do profissional da educação para o ensino inclusivo está na formação em serviço e do que ele entende por inclusão escolar. Afirma que a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a educação inclusiva.

Para a mesma autora, os conhecimentos que faltam aos profissionais da educação para ensinar aos alunos com deficiência, referem-se “à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar”. (p.80). Podemos constatar esta afirmação nos relatos:

Eu encontro dificuldade para trabalhar com esse aluno porque eu não tenho curso, eu não fiz treinamento nenhum. [...] uma atividade, uma escrita, vem a dificuldade porque não tem o método de trabalhar com os alunos com deficiência visual.(S7)

[...] o planejamento deveria ser mais integrado inclusive com a participação dos professores da sala de recursos. Porque aí a gente... além de ter um profissional específico da área, a gente teria... assim... acesso ao material... saber como trabalhar porque na realidade a gente não sabe. (S13)

Agora, então, podemos nos perguntar: caberia na ETI um olhar não somente aos alunos com deficiência visual, mas também aos alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que a ETI está voltada e proclamada para os benefícios do tempo ampliado? O tempo ampliado poderia estar sendo usado para ampliação dos conhecimentos ou para ampliação do tempo dos alunos com dificuldades para aprender. A fala do profissional da educação, parece revelar esta necessidade de uso da duplicidade do conceito de tempo:

*Precisava de um tempo maior para ele... então ou eu tinha um tempo maior para ele ou eu tinha um tempo maior com a turma. E como eu achava que o objetivo **não era** o trabalho **com ele**, então eu dedicava menos tempo a ele. (negrito por ênfase na voz do entrevistado) (S3)*

Ocorre também uma dicotomia entre o tempo de meio período do funcionamento da sala de recursos e do tempo integral da ETI não dando a possibilidade de frequência à sala de recursos em contraturno. Assim, deixa uma lacuna impossibilitando a realização da orientação técnica especializada aos profissionais da educação da ETI. Estes ficam com a sensação de inexistência do serviço pela dificuldade de momentos para diálogo.

Para Saviani (2008), o tempo é visto como aliado nas aprendizagens significativas. Para ele o tempo na escola está vinculado à maneira como o trabalho pedagógico é desenvolvido na escola e, portanto deveria ser usado para que os alunos da ETI avancem em seu desenvolvimento. O autor afirma que:

Mas me parece essencial considerar que esse elemento de continuidade, de um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas. (p. 128)

Ainda na fala do sujeito S3, podemos também perceber o sentimento de sobrecarga docente frente às solicitações do fazer pedagógico. Sempre os professores são solicitados para cumprirem atividades propostas pela Secretaria de Educação e também pela implantação da ETI pela Diretoria de Ensino.

Mesmo assim o profissional da educação do ensino comum “tenta” realizar sua tarefa com responsabilidade. Porém, um outro problema que o desanima em sua prática docente é, muitas vezes, o não reconhecimento, no ambiente escolar, de seu trabalho como o aluno com deficiência.

Eu adorei quando eu fui gravar o CD para deixar na biblioteca [...] sumiu e nem foi usado para nada, mas enfim... pelo menos eu consegui que eles, os alunos com deficiência, se envolvessem no trabalho. (S9)

A respeito de sua qualificação do profissional da educação, cria-se um entrave. Atender a diversidade da sala de aula na ETI requer um profissional da educação crítico, reflexivo, transformador de sua realidade. Tal necessidade aparece por se tratar de uma ETI da qual o aluno com deficiência não pode sair para o atendimento educacional especializado complementar sem que lhe custe perdas de conteúdo disciplinar.

Um outro entrave é quanto ao tempo e espaço legítimo para a orientação especializada específica aos profissionais da educação da ETI, não são contemplados pois a ETI apresenta muitas dificuldades na viabilização de seu funcionamento provocando a fala angustiada:

[...] nos trazem algumas angústias que não temos respostas. O aluno com deficiência visual não tem um professor responsável que possa auxiliá-lo individualmente nas suas dificuldades dentro da sala de aula comum. Porque dentro de uma sala de aula com base de trinta e cinco, é difícil para o professor da classe comum dar um atendimento especial. (S12)

É preciso refletir aqui sobre a ação do professor especializado da sala de recursos e sua forma de atuação. O professor da sala comum está revelando ausência de conhecimento técnico para aprimoramento de sua prática pedagógica inclusiva na ETI, que está posta para ser democrática. Declara, também, desconhecimento metodológico que atenda essa diversidade numa sala com muitos alunos inviabilizando uma didática efetiva para cada um, ou seja, para todos.

Portanto, é preciso refletir sobre como se poderia construir a ação educativa parceira entre a Educação Especial e o Ensino Regular, no tocante às políticas públicas, que redimensione a distribuição de verbas para o aprimoramento desta dialética.

4.2 - Atendimento educacional especializado

No Brasil, adotou-se a expressão educação inclusiva para traduzir a orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem.
CARVALHO (2008)

O profissional da educação entrevistado ao embasar sua prática educativa em argumentos pedagógicos do senso comum, ou seja dar aos alunos com deficiência atividades aquém de seu desenvolvimento apenas por não saber abordar as dificuldades geradas pela mesma, como no trecho:

“eu tinha que fazer as atividades ao nível dele... e não recebi apoio nenhum”
(S7)

acaba mascarando os problemas reais de aprendizagem do aluno com deficiência visual, não suscitando, em si, a necessidade de aprimorar suas ação pedagógica. Manzini (2008, p. 52) afirma que:

A compreensão da importância de modificar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula é fundamental para a obtenção de respostas a questões que envolvem um ensino heterogêneo, que respeite a diversidade dos alunos e possibilite sua aprendizagem.

O atendimento educacional especializado e o material didático adaptado, segundo os profissionais da educação pesquisados, deixam a desejar na ETI. Os livros didáticos em Braille, assim como os livros adaptados em letras ampliadas chegam com atraso de até quatro meses comprometendo a participação e aprendizagem do aluno com deficiência visual.

Eu acho que falta apoio. Eu acho que a gente deveria ter um apoio maior. Porque quanto ao próprio material pedagógico para os alunos com deficiência, chega sempre atrasado. O material do 1º bimestre chegou quase ao final do 2º bimestre. Então eu acho que a gente não tem muito apoio não. Você precisa de alguma informação... você liga para a Diretoria de Ensino ou CAPE, demora para chegar essa informação.(S10)

A palavra “apoio” encontrada nos discursos dos profissionais da educação leva-nos à necessidade de refletir sobre seu significado nos discursos. Segundo Goffman (1988, p.14), a deficiência em uma pessoa é estigmatizadora; e que:

as atitudes que pessoas “normais” têm como uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar.

Assim, para alguns entrevistados, a palavra “apoio” parece possuir o significado de algo benevolente, assistencialista, que tranqüiliza, que ampara, que auxilia e que compreende. Um apoio que poderá vir a diminuir a responsabilidade docente para com os alunos com deficiência e que, em contrapartida, exalta a cultura assistencialista da comunidade escolar. Tal atitude, historicamente, já permite antever o desvelar das relações de exclusão camufladas em um discurso de ação piedosa. Observemos os relatos:

*Precisaria ter um professor especializado **constantemente** na sala de aula porque são poucos os professores que se preocupam com os alunos com deficiência. (S1 – negrito pela ênfase na voz)*

Não recebo apoio algum. (S7)

[...] pela maneira como ele chegou aqui tão carente, tão ... precisando de ajuda... (S6)

*Eu acredito que teria que ter a professora durante as aulas, em **todas** as aulas para dar auxílio. (S12)*

Porque a escola não está preparada, os professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos; não vão dar essa assistência. (S9)

Muitas vezes a escola e o professor, na sua ação pedagógica com os alunos com deficiência visual, tendem a ter uma atitude assistencialista. Caiado (2006, p. 40) enfatiza que:

[...] a luta contra as limitações da cegueira e suas consequências, compreendida numa abordagem social e histórica, revela a necessidade de se empreenderem ações em três dimensões: a prevenção da cegueira, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; as ações educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; ao acesso ao trabalho criador em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial.

Deu-nos a impressão também de que o foco não é o aluno com necessidades educacionais especiais, mas sim o desejo de capacitação do profissionais da educação como premissa para sua docência inclusiva. Esta pode ser compreendida como uma atitude de ausência à parceria do profissional do

atendimento educacional especializado – apesar de terem o mesmo fim: a aprendizagem do aluno. Tais atitudes foram sinalizadas pelo sujeito S6. Em sua fala podemos notar sua satisfação em não ter se utilizado de orientações adequadas do atendimento educacional especializado, às quais se refere como interferentes:

[...] aconteceu que não houve interferência de professores externos. No caso, o aluno participou só com a fala dessa atividade e o Ítalo se saiu muito bem; se sentiu feliz por ter construído isso. Foi um avanço muito grande que ele teve neste ano [2007] que trabalhei com ele. Eu percebi que realmente a criança especial deve ser tratada como qualquer outra. (S6)

Estudos de Gomes (2009) encontraram dados que confirmam a intencionalidade assistencialista já na própria implantação da ETI.

A experiência de ETI no Estado de São Paulo, implantada em 2006, mostrou-se distante do anunciado nas Diretrizes para a ETI, percebe-se o cunho assistencialista de presença marcante na resolução de implantação do projeto, privilegiando uma determinada classe social para esse atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade para ao ensino. (p. 145)

Em contra-partida, encontramos dois profissionais da educação da ETI que revelam, em sua fala, que estão satisfeitos com o apoio oferecido pelo serviço especializado da sala de recursos do Estado:

Para trabalhar com o aluno com deficiência visual eu recebo apoio da sala de recursos. (S9)

O apoio especializado aqui da escola, o nome já diz tudo, é um apoio mesmo. Porque os professores têm a oportunidade de recorrer à sala para que o professor especialista possa nos orientar e completar os trabalhos de sala de aula. Que às vezes nós não temos condição de fazê-lo pela nossa não competência, por não ter tido esse tipo de trabalho. E o apoio direciona não só a parte intelectual, voltado para o conteúdo da escola, mas também uma parte para a vida do aluno. (S11)

Instala-se assim um paradoxo dentro da escola que nos leva a refletir sobre três aspectos:

- 1) A fala dos profissionais da educação pode não ter revelado a realidade em que vivem para a realização de sua prática docente.

- 2) A ação pedagógica em benefício do professor especializado está sujeita a questões pessoais e afetivas para o estabelecimento de parceria com os profissionais da educação do ensino comum e também o que estes sabem sobre as atribuições do serviço especializado.
- 3) Diferenças de expectativas entre os profissionais da educação.

Precisaremos refletir mais além. Se a ação do serviço especializado depende do crédito da comunidade escolar para tentar atuar com efetividade, então este serviço estará sujeito a julgamentos de valia para com o atendimento educacional especializado ou até mesmo sobre o conceito deste serviço, que poderá estar baseado no senso comum por desconhecimento de suas diretrizes. Mantoan (2003) faz um alerta sobre esta atitude:

O fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum, dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que, muitas vezes, são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional. (p.84)

Como já discutimos nos capítulos anteriores, as diretrizes nacionais da educação especial para a educação básica não encontram eco na legislação para a ETI, pois esta não prevê o apoio e suporte pedagógico especializado para alunos com deficiência nela inseridos. Assim, fica clara a necessidade de o professor especializado desenvolver sua consciência política de ser educador e tentar desatar estes nós, lançados nas propostas da educação da ETI em nome da formação do sujeito com deficiência, que precisa lutar por seus direitos sociais e profissionais. Mantoan (2003, p. 83) defende a idéia de que:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.

A fala do sujeito S12 revela uma atitude de quem acredita na eficiência do serviço especializado e é consciente de que precisa transformar as

crenças e conhecimentos, da equipe escolar, sobre as reais atribuições e função do atendimento educacional especializado:

De primeiro momento, o apoio, que eu tenho, é dos próprios professores que atuam na sala de recursos; e dos professores que compreendem e entendem o nosso trabalho. Em segundo momento, solicitamos ajuda da Diretoria de Ensino, do CAPE (órgão central que coordena o trabalho). Mas diretamente são os próprios professores da sala de recursos. A gente se une e tenta encontrar as soluções dos problemas e para as devidas angustias que vão surgindo no decorrer do tempo. [...] Há um horário para o aluno com deficiência visual na sala de recursos, outro no serviço especializado externo e também o atendimento dentro da sala de aula – eu particularmente acho essencial que o professor especializado esteja dentro da sala de aula comum com o aluno, atendendo ali no dia a dia as dificuldades que são inúmeras, e o professor transcorrendo a sua aula normalmente. É uma educação inclusiva[...] Então ele faz parte do grupo[...] E ali ele será tratado como os demais. (S12)

Mais uma vez, nos defrontamos com uma educação inclusiva com nós em ideologias pessoais e profissionais que deixam a ETI e o atendimento educacional especializado à deriva. E porque não dizer, talvez, à mercê de “preciosismos” individuais dos profissionais da educação envolvidos na organização da ação pedagógica nesta nova estrutura educacional.

4.2.1 – Profissional da educação do ensino regular e o atendimento educacional especializado

Ao analisar os conteúdos das entrevistas, pudemos identificar sentimentos dos profissionais da educação para com o professor do atendimento educacional especializado, em relação à sua satisfação para com sua docência e às suas impressões sobre a ação do atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, esse eixo temático, ao ser discutido, abrangerá o modo como o profissional da educação entrevistado interpreta a realidade escolar da ETI em relação à prática que o atendimento educacional especializado desenvolve junto a eles.

Pudemos observar que os participantes dividem-se em dois lados opostos, pois cinco entrevistados se mostraram satisfeitos com o serviço oferecido pela sala de recursos e três insatisfeitos, quatro entrevistados não se manifestaram quanto a esse tema.

Os entrevistados que estão satisfeitos com o serviço da sala de recursos, dado apontado na entrevista pré-qualificação, dispõem do serviço em caráter emergencial, revelado no uso do verbo “apelar”, conforme os relatos:

*Eu acho essencial o apoio. O pessoal especializado é a melhor coisa: está presente, procura ajudar. Porque a gente pode apelar nesse momento e normalmente tem uma solução. A gente **só** na sala de aula a gente fica preso. Não dá para sair. (negrito referente ao tom de voz mais forte) (S2).*

*Eu me sinto não preparada, mas com uma retaguarda. Eu sinto uma força por trás, que nos orienta que nos fortalece e nos segura nos momentos difíceis. A gente tem a **quem** recorrer. Uma pessoa que vai nos esclarecer na dúvida, que são muitas. A gente consegue trabalhar sabendo que tem alguém que vai nos ajudar, dando sustentação para o aluno com deficiência visual. (S11)*

Eu gostaria que a professora especializada estivesse sempre presente na sala de aula. Inclusive tivemos experiências extras muito boas [projetos desenvolvidos na escola]. (S13)

[...] o que a sala de recursos faz é direcionar, mostrar o caminho a eles, pois os alunos com deficiência não ficarão na escola para sempre. O trabalho foi muito bom. (S6)

Para um profissional da equipe pedagógica, o foco significativo para com o atendimento educacional especializado está na forma em que percebe o ambiente da ETI na rotina escolar, desde que se apresente sem problemas:

A professora do atendimento educacional especializado tinha um bom contato com os alunos com deficiência visual. A gente não tinha reclamação por parte de aluno e nem de família. O apoio que dava na sala de aula também. Eu acho que o apoio é muito bom. Não tivemos nada que desagradasse. (S10)

Já para os entrevistados que se mostraram não satisfeitos, verificamos um certo descontentamento devido ao distanciamento da educação especial e do serviço especializado na escola. Isto permite que o profissional da educação do ensino comum tenha a sensação de que o professor do atendimento educacional especializado esteja desinteressado pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência visual na escola, desmotivando as possibilidades de tornarem-se parceiros na prática educativa inclusiva.

Eu acredito que se eu tivesse um treinamento, um apoio, uma pessoa me atendendo em minhas necessidades fora dali, me orientando, eu poderia ter atingido mais meus objetivos como profissional. Minha relação com a

*professora da sala de recursos era bem pouca assim como o que a gente conversava. A gente não tinha muito diálogo. Era mais quando **eu** procurava. Então não chegamos a resolver nossos problemas. Eu sinto que eu não consegui atingir os meus objetivos com o aluno com deficiência visual. Não me senti realizada. (a professora faz um gesto de aborrecimento) (S7)*

*[...] mas ainda falta o professor especializado estar **mais** dentro da sala de aula comum. (S12)*

Eu procurava a professora especializada quando eu tinha necessidade; fora disso, ela também não se interessava de estar procurando saber como deveria estar caminhando a aprendizagem do aluno com deficiência visual em minha disciplina. (S5)

Segundo a opinião de um dos entrevistados, o atendimento educacional especializado deveria estar o tempo todo dentro da sala de aula e, por isso, defende a idéia de que:

“deveria haver dois professores: um professor para atender o aluno externo dentro da sala de recursos e outro para atender durante as aulas”. (S9)

Verifica-se também que o profissional da educação entrevistado percebe certa relutância do professor especializado, em não querer estar em sala de aula comum, favorecendo o caráter centralizado e particular da ação pedagógica especializada e o seu distanciamento por não ser uma ação pedagógica colaborativa à didática da sala de aula.

“Apesar de nós termos o grupo, mas ainda eu sinto uma relutância do professor especializado não querer estar ainda o tempo todo ali dentro da sala de aula”.(S12)

4.3 - Conciliação do currículo básico e das oficinas curriculares com o atendimento educacional especializado

*Sente-se que a dialética é coisa muito árdua e difícil, na medida em que o pensar dialeticamente vai contra o vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias.
GRAMSCI (1949)*

Neste eixo temático, apresentamos manifestações de sete profissionais da educação da ETI que fizeram referência à tentativa de conciliar as atividades escolares com o atendimento educacional especializado.

Três desses profissionais, mais uma vez, veem o atendimento educacional especializado como um recurso que poderia estar dentro da sala de aula comum, em caráter de atendimento particular às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência; como podemos ver nos extratos:

[...] o professora dá assistência na sala de aula comum não saindo para receber atendimento educacional especializado. (S10)

Só a sala de recursos eu acredito que não seja suficiente... Tanto é que eu acredito mais no professor até dentro da sala de aula, junto, no dia a dia com o aluno, vivendo a experiência do dia a dia, do que ele ser retirado da sala de aula, ou vir em período contrário; e ter um atendimento de duas horas/aula. É muito maior o tempo de estudo do que o tempo de atendimento. (S12)

Podemos refletir que o conceito de conciliação para estes profissionais da educação esbarra no conceito de permissão, ou até mesmo de tolerância, para que um outro educador esteja presente em sua sala de aula, junto com o aluno com deficiência visual de forma particular. Essa condição de ensino particular especializado poderia estar eximindo o profissional da educação de sua responsabilidade docente para o trato com a diversidade da sala de aula comum, reforçando a diferença que inferioriza o aluno com deficiência e que nega a mediação do profissional da educação como um ato de igualdade referente ao seu direito de ensino e aprendizagem. Laplane e Batista (2008, p.215) afirmam:

As características do funcionamento educacional fazem com que muitas vezes a dinâmica escolar interponha barreiras entre a criança com deficiência visual e o conhecimento. A estrutura que agrupa muitos alunos na mesma classe e privilegia aqueles com bom desempenho acadêmico dificulta a personalização do ensino e o atendimento dos que apresentam necessidades especiais.

Um outro aspecto estaria no fato de que, na ETI pesquisada, inicia-se um caminho ilusoriamente inovador na tentativa de suprir o apoio e suporte especializado, permitindo que o professor do atendimento educacional especializado fique em momentos possíveis dentro da sala de aula comum, junto ao aluno com deficiência e não com o profissional da educação. Esta atitude está fadada ao fracasso, uma vez que está priorizando, mais uma vez o aluno com deficiência e não um momento impar de ação pedagógica especializada colaborativa junto ao profissional da educação da sala comum de ensino.

Acreditamos que se o trabalho colaborativo tivesse sua implantação iniciada e reconhecida teríamos, talvez, uma possibilidade de viabilizar a fusão da educação especial com o ensino comum dando a concretude à erradicação dos acordos caseiros.

Vejamos o relato do profissional da educação:

Eu acho que nas aulas das oficinas como Hora da Leitura e Leitura e Produção de Texto seriam para a gente estar ensinando o Braille, porque não adianta ele ficar na sala comum sem o livro Braille. Ele vai estar ali ouvindo, mas não vai participar ativamente daquilo. Então nessas aulas trazer na sala de recursos, e aí estar trabalhando, fazendo atividades,... Seria muito mais produtivo. (S1)

A idéia de conciliação, nesse relato, está na medida de julgamento de valor sobre a produtividade da vida escolar do aluno com deficiência visual. Esta produtividade estaria no uso dos recursos adaptativos que poderão dar conta quanto às questões da materialidade do conhecimento do universo docente, tão enraizado acadêmica e culturalmente. Podemos ver, nesta fala, a consciência pré-concebida sobre o desempenho do aluno com deficiência frente aos conteúdos escolares que visa resultados e não a processos inclusivos, pois o aluno com deficiência pode se utilizar de outros meios didáticos.

Assim, confirmam-se as palavras de Saviani (2008, p. 107): “a ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais, fazendo com que se configurem no âmbito da prática docente”.

Está nítida a percepção de que, nessa prática docente, o aluno ir para a sala de recursos, o foco está no ato de ler e no ato de escrever, secundarizando o aluno com deficiência visual que poderá dispor de leitor, áudiolivros ou até mesmo de um colega como escriba. O atendimento educacional especializado tem, enquanto atribuição de ação educativa inclusiva, corroborar na transformação do olhar docente, para que priorize também o desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais específicas na escola. As diferenças individuais devem ser respeitadas. Segundo Laplane e Batista (2008):

Não há, portanto uma conduta única que possa ser seguida em todos os casos, mas sim, estratégias de caráter geral que podem facilitar o trabalho escolar e derrubar barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento.

Para começar é necessário prestar atenção ao uso que o aluno faz dos canais sensoriais que possui, sejam eles visuais, táteis, ou auditivos, às suas características pessoais e à sua história de desenvolvimento e aprendizagem. (p. 216)

Um profissional da educação da ETI pesquisada acredita que a conciliação das disciplinas do currículo básico e das oficinas curriculares com o atendimento educacional especializado exigiria o desenvolvimento das interações entre a equipe escolar e os funcionários, gerando um movimento de aprendizagem especializada que dê conta do aluno com deficiência no espaço escolar, como fica evidenciado no excerto abaixo:

Eu acredito assim: que nós podemos estar incluindo mais essas instruções para todos os funcionários da escola, professores [...] O professor de apoio aproveitar as reuniões, os horários de HTPC, para estar comentando e estar instruindo a gente. E acontecer mais interação entre funcionários para melhoria do atendimento desse aluno. (S7)

Podemos perceber que, quando um aluno com deficiência está incluído em uma sala de aula comum, suscita na equipe pedagógica preocupações quanto à necessidade de se organizar um planejamento eficiente, que atinja as necessidades educacionais de todos os alunos e que tenha sentido no contexto escolar, tornando-se de grande valia.

Nesta postura, a pedagogia histórico-crítica se desvelaria, tendo como alicerce teórico o pensar e o agir do educador que, por meio de sua consciência educacional, analisa os problemas da prática social, assumindo a diversidade de sua sala de aula e inibindo prejuízos acadêmicos para com o aluno com deficiência na ETI.

Três entrevistados acreditam que, para que a ação educativa inclusiva aconteça, seja necessário que cada membro da equipe escolar tenha “vontade” de se capacitar para trabalhar com o aluno com deficiência visual em sua sala de aula. Porém, referem-se a uma capacitação especializada, que individualizará sua abordagem em sala de aula somente ao aluno com deficiência, e não como um modo de crescimento profissional docente transformador da práxis educativa, que atenda a diversidade de sua sala de aula como um todo. Podemos confirmar nos trechos:

Teria que ser feito um projeto com toda a escola, com todas as oficinas, com todos os professores... Onde cada um pensasse na sua área uma melhor forma de atuar para ajudar esse aluno... (pausa) É que como eles são minorias na escola [...] (S9)

Se o professor tivesse uma capacitação, conciliaria esses três momentos; esse trabalho das atividades complementares nas oficinas também. Mas nós não temos capacitação para isso. Às vezes até é oferecido curso, mas muitos não veem interesse nisso. Então eu acho que fica complicado conciliar. Então o aluno com deficiência visual deixa de participar. [...] Foi tanto divulgado que o professor estaria apto a receber os alunos na inclusão e não é bem assim. (S11)

Eu gostaria que fosse uma coisa mais incorporada à rotina. Não uma coisa eventual. Se a professora pudesse participar de nosso planejamento e elaboração das aulas seria melhor ainda [...] (S13)

Podemos confirmar também uma contradição nestes trechos, pois ao mesmo tempo em que possuem a crença de que o caminho para a conciliação da ETI com alunos com deficiência incluídos seria a reconstrução da consciência coletiva de que a educação inclusiva se faz por meio do diálogo que compartilha, de forma integrada com o atendimento educacional especializado. O desejo da capacitação para docência individualizada perde o foco da diversidade da sala de aula pontuando somente o aluno com deficiência.

Depreendemos nos discursos, destes profissionais da equipe escolar, o impasse para o reconhecimento da necessidade de mudança da prática pedagógica na diversidade. Queremos entender que se trata de uma mudança que transforma a práxis educativa convencional em ações pedagógicas inclusivas compartilhadas e criadas, dialogicamente, entre os profissionais da educação do ensino regular e o professor do atendimento especializado, para que, juntos, possam intervir na formação emancipatória desse aluno.

Em uma das entrevistas, foi relatada a necessidade de opção, por parte da família, para frequência do aluno com necessidades educacionais especiais na ETI. Isto porque existem conflitos nas resoluções legais que regem a ETI e o atendimento educacional e especializado.

*São duas resoluções para uma mesma criança. Então tem que ser assim: quando os pais forem colocar essa criança na escola, tem que ver bem se no momento não existe uma **outra** escola para que essa criança possa ser trabalhada no período contrário. Porque o Estado cobra isso. Pela lei da ETI, ela não pode sair da escola. E pela lei do atendimento educacional*

especializado essa criança tem que ser atendida. [...] então é marcada uma reunião com a direção da escola, com os pais dessa criança para ver se não existe uma maneira de colocar em outra escola. Se caso não tem essa possibilidade, então a mãe vai fazer uma declaração de que está ciente do que vai acontecer. As faltas do aluno serão computadas, pois essa criança uma ou duas vezes por semana, terá que ser atendida na sala de recursos ou em serviços especializados na comunidade em atendimento complementar. (S14)

Por esta entrevista, podemos deduzir que a ação do Estado não visa o aluno com deficiência na ETI, deixando a cargo da família a decisão de exclusão de seu filho nessa nova estrutura educacional. Tal atitude do Estado é reducionista do ser humano, e não abre espaço à inclusão com responsabilidade social. À falta de solução, entre aspectos contraditórios nas leis, cria-se uma estratégia de culpabilização, de forma sutil, em uma ética individualista, que culpabiliza a família pelo fracasso do aluno com deficiência na trajetória escolar, legitimando a exclusão, aspecto apontado por Guareschi (2007).

Gomes (2009, p. 152) afirma que “com a dificuldade de entendimento da articulação entre oficina curricular e currículo básico, afloram problemas de relacionamento entre os professores”. Nos diferentes discursos, neste eixo temático, podemos encontrar indícios de fala individualizada e solitária, remetendo-nos à percepção de que os sujeitos da equipe pedagógica estão insatisfeitos com a ETI e com a pobreza de ações pedagógicas para a educação inclusiva.

Nos capítulos anteriores, pontuamos que o Ministério da Educação vem promovendo a universalização do acesso à escola, assumindo a idéia de que a educação é um processo coletivo e de que existe a necessidade de a escola do ensino regular acolher a todos em sua individualidade, não os descaracterizando, sendo necessário capacitar o profissional da educação da rede regular de ensino para atuar com a diversidade.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: [...] III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. (BRASIL, 2008c)

Como pudemos ver nesse eixo temático, a fusão da Educação Especial com o Ensino Regular está em uma situação difícil, pois a ETI não está

dando conta de dinamizar seus processos educativos inclusivos a fim de promover qualidade à educação também para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). E nem a proposta de incremento à proposição política de ação com o nome de “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”²⁵ - práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular – está conseguindo atingir a ETI na tentativa de atenuar a ausência de estudos de práticas inclusivas nos cursos de capacitação dos profissionais da educação para o ensino fundamental. Essas capacitações ainda não contemplaram aos que trabalham na ETI, conforme promete o documento:

Inúmeros são os desafios que o sistema educacional enfrenta para se tornar, de fato, um sistema *inclusivo para todo(a)s*. Entre outros, identifico como desafios cruciais: a garantia de acesso à educação de qualidade em qualquer nível educacional; o desenvolvimento da educação de professore(a)s com a finalidade de preparar todo(a)s o(a)s docentes brasileiro(a)s para ensinar usando didáticas inovadoras que promovam a inclusão de todo(a)s nas atividades realizadas na escola e nas salas de aula e, finalmente, o desafio de formar docentes capazes de educar na diversidade, isto é, capazes de flexibilizar e enriquecer o currículo para ensinar todo(a)s o(a)s estudantes.

[...] oferece uma reflexão que indica a articulação entre desenvolvimento da qualidade em educação e formação docente para *educar na diversidade* por meio do uso de estratégias de ensino que, simultaneamente, rompem com o modelo tradicional de funcionamento da sala de aula e propiciam oportunidades mais igualitárias de aprendizagem para todos os (as) estudantes. (BRASIL, 2006c – itálico do autor)

Apesar de as políticas públicas garantirem a educação especial dentro da escola de ensino regular, ela ainda não está ocorrendo de forma plena no âmbito que permeia as disciplinas curriculares, as oficinas curriculares e o atendimento educacional especializado, garantindo a dialética: igualdade do direito e o direito à diferença. Como um mosaico fora de foco, torna a situação da educação inclusiva muito complexa.

No documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, (HADDAD, 2008, p.21), publicado pelo Ministério da

²⁵ O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os Estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios. O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar 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. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em: 26 de fevereiro de 2008.

Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

As diretrizes do PDE contemplam ainda o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto há uma dívida social a ser resgatada. O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo.

A ausência de ações educacionais que possam conciliar o currículo básico e as oficinas curriculares com o atendimento educacional especializado geram grandes impasses das políticas públicas para com o sistema educacional que vem sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação, vindo a concretizar o que Freitas (2002, p.308) afirma sobre o conceito de exclusão na escola: “a eliminação adiada”, voltada para os socialmente exauridos.

4.4 - Realização do atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência visual na ETI.

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
FREIRE (1988)*

Como pudemos ver, são muitas as dificuldades funcionais do serviço de Educação Especial do Estado na ETI e percebe-se a ineficácia das ações pedagógicas inclusivas que ora tentam ser articuladas e o grande distanciamento entre a práxis dos profissionais da educação da ETI e a práxis docente especializada. Apesar de as políticas públicas garantirem a Educação Especial dentro da escola de ensino regular, ela ainda não está no âmbito que permeia currículo básico e oficinas curriculares da nova estrutura escolar. Ao se criar este “hiato” entre conhecimento, instabilidade (pela implantação recente), políticas e prática, o sistema educacional da ETI acaba não garantindo que pessoas com deficiência tenham oportunidade de acesso à educação escolar integral, prejudicando a construção da participação efetiva na sociedade.

Dos doze entrevistados, dois não se referiram à questão sobre as ações educativas complementares na ETI.

Apenas um entrevistado mostrou-se descrente da valia do aluno com deficiência participar da ETI, por não ver possibilidades de receber atendimento educacional especializado complementar. Podemos observar em sua fala:

Eu acho que eles participam muito pouco. Ele só fica aqui na escola o dia todo... porque... ele não tem[...] (pausa melancólica com trejeito facial) (S9)

Outro entrevistado vê como saída para recebimento de atendimento complementar, a participação do aluno com deficiência de forma fragmentada, ou seja, faz uso de critérios de valor quanto às disciplinas nas quais o aluno poderá ou não deixar de freqüentar. Este valor estaria pautado no julgamento que cada profissional da educação tenha em relação às disciplinas impostas para o funcionamento da ETI, como no exemplo:

Agora em algumas disciplinas ele participa bem. Ele interage muito mais nas oficinas do que no currículo, ele tem mais contato... Algumas atividades que eles não conseguiam acompanhar na sala de aula eles desenvolviam na sala de recursos. Eles tinham horário. Eles saíam de algumas oficinas e participavam da sala de recursos. (S10)

Nós temos um trabalho do professor especializado, que em algumas aulas, que a gente acredita depois de uma conversa que seria assim menos prejudicial ao aluno, ele vai até a sala de recursos junto como o professor especializado que trabalha essa parte de mobilidade, de alimentação... (S12)

Eu acho que ele tem que fazer o atendimento complementar. Eu acho que educação física ele realmente não faz; então ele poderia sair dessa aula e fazer o que precisa junto com o professor especializado. (S5)

A ETI deveria encontrar um horário. Poderíamos ter pessoas que se apresentassem como voluntárias para ensinar a pessoa a andar de bengala... Vai prejudicar o conteúdo normal? Tudo bem. Então a gente arruma uma alternativa. Eu vejo assim exeqüível. (S13)

Podemos deduzir que, no universo escolar, ainda perdura, por parte de alguns, a noção de que o atendimento complementar seja mais válido que a participação plena e igualitária na ETI. Para esses, as perdas quanto ao conteúdo escolar não são relevantes, ou são menos graves. A Educação Física, citada por S5, é fundamental para facilitação de adequação de posturas corporais. Confirma-

se assim, pelo pensamento de profissionais da educação, a ineficácia da ETI para com esses alunos.

Por outro lado, cinco entrevistados pontuam que existem possibilidades de atendimento especializado complementar na ETI. Seria preciso que o corpo docente e discente e os funcionários mobilizassem-se para atender às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência.

Um entrevistado possui uma visão mais ampla da ETI, sentindo a necessidade de se mobilizar a escola como um todo na busca de suprir suas necessidades para atender a todos os alunos em sua diversidade. Deixa transparecer que a ETI estaria cumprindo com seu objetivo educacional se a lacuna referente à educação especial, nessa escola, fosse suprida, indicando que dois professores especializados deveriam assumir integralmente o aluno com deficiência que dela viesse participar, como podemos perceber em seu relato:

*Então com ajuda de funcionários, dos próprios alunos, da coordenação, esse trabalho também foi feito durante esses horários de almoço: como sentar, ver o espaço do prato, do talher [...] Tivemos algumas dificuldades. Hoje já superadas por Ítalo. Ainda tem a participação dos alunos que o auxiliam durante o almoço, banheiro, escovar os dentes [...]. Assim como os inspetores. Então a própria escola junto com seus alunos, professores e funcionários conseguiram dar conta da situação. Poderia ser melhor ainda se tivesse um **outro** professor especializado chegando, num outro horário para dar continuidade ao trabalho do professor especializado anterior. [...] Sempre que é possível a gente proporciona tempo. (S12)*

Ainda assim, mesmo com esta proposta mais larga de atendimento à diversidade na ETI, fica clara a tentativa de encontrar meios para a ação pedagógica inclusiva da escola como um todo, realizada apenas pela ausência do professor especializado. Uma tarefa que a equipe escolar acredita ser de responsabilidade somente deste.

A partir dessa ação educacional, que podemos dizer ser uma prática “emergencial”, podemos já intuir que a escola aciona o seu todo humano a partir dos movimentos do professor especializado, funcionários e alunos sem deficiência, ao serem chamados a colaborar com ajudas ao aluno com deficiência visual em momentos extraclasse. Porém nos remete a evidenciar uma ação

“caseira” pontuada pela expressão “*então ele mesmo, por iniciativa própria, se coloca à disposição*”, como podemos ver no relato:

E os professores especializados também buscam esses funcionários, que às vezes a direção nem fica sabendo porque faz parte do trabalho dele, ele se envolve de certa forma que ele também quer o bem da escola, o bem do aluno, uma qualidade de atendimento. Então ele mesmo, por iniciativa própria, ele se coloca à disposição. Vem falar com o funcionário, com o professor fora do seu horário de trabalho quando ele encontra um tempo para se dedicar a isso, porque ele tem seus afazeres. (S12)

Deparamos-nos, dessa forma, com o fracionamento de uma ETI preocupada somente com a inclusão educacional, que tenta terceirizar a educação inclusiva, provocando seqüelas na escolarização do aluno com deficiência nela incluído que comprometerão a sua qualidade de vida participativa na sociedade.

A legislação para a implantação da ETI não abre caminhos que permitam a entrada da educação especial como apoio e suporte especializado à equipe escolar para melhor atender às necessidades específicas do aluno com deficiência.

Contudo, se pretendemos tentar uma brecha para a criação de política pública que abra a porta da ETI para o atendimento educacional especializado, esta passagem poderia contemplar, inicialmente, a prática das atividades de vida autônoma no cotidiano escolar. Estudos de Arruda (2008, p. 156) afirmam que:

No cotidiano, praticam-se as atividades de vida diária com diferentes finalidades, desde a satisfação de necessidades biológicas, localização e a adequação do espaço físico até a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A autora, em sua pesquisa, evidencia que:

“ainda é limitado o uso das AVD na escola, não apenas com estudantes com deficiência, como também para todos eles, que deixam de aprender, compreender e participar das atividades do cotidiano” [...]na diversidade do cotidiano, a participação social independente e autônoma de pessoas com deficiência visual é um fator relevante para ações inclusivas. (ARRUDA, 2008, p. 154)

Gostaríamos de ressaltar que fica evidente a necessidade da presença do professor especializado, que é de fundamental importância para a educação inclusiva referente ao apoio e suporte pedagógico especializado às atividades escolares que fomentem a inclusão do aluno com deficiência visual, uma vez que a equipe escolar não apresenta conhecimentos suficientes sobre a prática das atividades de vida autônoma e social.

Porém, neste estudo, parece-nos que a ETI não aponta caminhos para a realização do atendimento educacional especializado. Esta dificuldade, a nosso ver, poderia ser rompida se a equipe escolar se dispusesse a refletir a sua prática pedagógica em reuniões de aprofundamento, reorganizando-se, ao apropriar-se de conhecimento teórico suscitado a partir dos questionamentos da prática docente inclusiva evidenciando a fusão, a interdependência entre a educação comum e a educação especial.

As características das relações intersubjetivas que envolvem estas duas modalidades de educação e as diferentes formas de interpenetrarem-se no dia a dia da escola seriam promotoras de condições que favoreçam a legitimação do atendimento educacional especializado na ETI, satisfazendo a permanência plena dos alunos com deficiência nessa escola, sem prejuízos em sua escolarização e em seu desenvolvimento integral. Colaboraríamos para um destino insólito do aluno com deficiência visual, de forma responsável e emancipatória, raramente observado na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível.

Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

Não teríamos como fazer considerações neste momento se os ensinamentos freireanos não fossem nossos “faróis na neblina” que envolvem a educação brasileira, principalmente no âmbito da educação especial, educação inclusiva, nos dias de hoje.

Creio que os primeiros ensaios de respostas à questão desta pesquisa: “*Qual a percepção dos profissionais de educação que atuam na Escola de Tempo Integral (ETI) sobre o modo que vem ocorrendo a inclusão do aluno com deficiência visual nesta nova proposta educacional?*”, estejam a partir das

observações sensíveis ao contexto escolar e da interpretação da subjetividade, contidos nos discursos analisados.

Nosso trabalho foi de tentar desvendar, com cientificidade, os problemas das relações de trabalho pedagógico entre o professor do atendimento especializado e o profissional da educação da sala regular na ETI, que tem aluno com deficiência visual inserido. Foi uma tarefa que precisou de ponderação, análise meticulosa da diversidade em questão e compreensão respeitosa sobre cada profissional da educação envolvido nos processos pedagógicos desenvolvidos para a educação inclusiva de qualidade, que garanta a escolarização igualitária a todos.

A educação especial deve comprometer-se, segurada por meio da legislação nacional e estadual, em fornecer apoio e suporte especializado ao profissional da educação do ensino regular, em colaboração com as ações pedagógicas inclusivas que visem promover o desenvolvimento integral e a participação plena do aluno com deficiência visual na ETI.

Neste estudo, pudemos perceber que a educação especial está sempre correndo atrás de seu prejuízo; como que pega de “calças curtas”. A cada momento é lançada uma nova lei ou portaria tentando sanar mal entendidos em benefício da participação do aluno comum na ETI sem qualquer menção à ação do atendimento educacional especializado que ela possui. A política educacional parece-nos estar “surda” aos anseios, expectativas e necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência que estão inseridos nessa escola.

São necessários esclarecimentos mais pontuais para que a educação básica e o atendimento educacional especializado sejam de mais qualidade e valia para o aluno com deficiência, não o alijando de seu direito à escolarização plena na ETI e/ou ao atendimento educacional especializado complementar.

Pudemos concluir que a oportunização democrática de acesso à ETI apresenta dificuldades em sua proposta de educação inclusiva. Esse aspecto ficou evidenciado nos discursos dos profissionais da educação que foram entrevistados e sugerem a necessidade de fortalecimento da consciência política de cada um.

Constatamos também, neste estudo, que a intencionalidade educativa inclusiva não está sendo construída com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia histórico-crítica para com os alunos com deficiência. A ETI vem encontrando dificuldades de concretizar o sentimento de pertencimento do aluno com deficiência visual à escola, pois pareceu-nos que o trabalho pedagógico não está em função das características desse aluno e de seu percurso de aprendizagem. Ao ampliar o caráter espaço-tempo escolar desse aluno, que seria de muita valia ao seu rendimento escolar, acaba prejudicando sua aprendizagem e desestabilizando a construção de sua consciência como SER social participativo da comunidade.

Cada entrevistado revelou o desejo de receber formação continuada em educação inclusiva para sentir-se seguro em sua tarefa de ensinar, pois se sente distanciado do atendimento educacional especializado e com grandes receios de transgredir em sua prática docente.

Faz-se necessário, portanto, neste momento ainda de primeiros passos da implantação da estrutura da ETI analisar: a maneira como poderão ocorrer orientações pedagógicas especializadas para o profissional da educação do ensino regular; como poderá ser articulado o atendimento complementar ao aluno com deficiência visual sem que este prejudique sua vida escolar; práticas docentes inclusivas; a perspectiva da jornada de trabalho do professor especializado; a valia das ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas no coletivo por essa nova estrutura de educação.

Na ETI pesquisada, ficou claro que a entrada do serviço especializado está assegurada pela gestão. Porém uma entrada não legislada, não contemplada pelas resoluções lançadas pela Secretaria de Estado da Educação nas quais não mencionam, em suas diretrizes, a educação inclusiva, ou seja, não viabilizam legalmente a ação do atendimento educacional especializado nessa escola.

Deduzimos que os documentos internacionais e a legislação nacional, ao garantir uma ETI para todos, parece não contemplar o aluno com deficiência que nela participa. Dessa forma, são necessárias políticas públicas efetivas que

erradiquem sua exclusão frente ao currículo da ETI e que desarticulem o foco na deficiência que revive o molde integracionista que “desominiza” o homem. Ao desfocar da deficiência, focalizamos o sujeito íntegro e oportunizamos o resgate de sua equidade.

Acreditamos na necessidade de se resgatar a sensibilidade da escola e sua humanização, *como um traço do ofício de mestre*. A proposta de inclusão educacional do Estado para a ETI precisa se adequar à realidade do aluno com deficiência visual que dela participa, tornando-se realmente democrática e emancipatória para todos.

Ao se implantar o paradigma da inclusão, a educação avançou em seus processos inclusivos para o sujeito devolvendo ao sujeito sua plenitude humana, com chances comungadas com as realizações pessoais e profissionais. Mas a realidade pesquisada assim não a mostrou, e situou a Educação da ETI apenas como um processo de governo neoliberal para formação de mão de obra para quem dela participa. Tal atitude política evidencia a concretude de um muro que biparte a ETI, deixando alunos sem deficiência de um lado e alunos com deficiência de outro.

Para quebrar o paralelismo que invalida a inclusão, será preciso o olhar de todos voltado para dentro da ETI, em atitude reflexiva e crítica na busca de desenvolver ações pedagógicas inclusivas que impedirão atitudes excludentes de tratamento às diferenças, na qual a singularidade do aluno e sua deficiência seja o esconderijo da escola, que transfere sua responsabilidade educativa ao atendimento educacional especializado.

A fusão do ensino regular com a educação especial, a nosso ver, concretizaria de forma atitudinal uma simbiose com os serviços especializados favorecendo a permanência do aluno com deficiência visual na escola de tempo integral sem o prejuízo dos conteúdos curriculares essenciais à sua vida participativa.

A perspectiva do olhar às ações atitudinais do professor do atendimento educacional especializado e do profissional da educação do ensino fundamental da ETI precisam de cuidados. A pesquisa mostrou que a atividade

docente está pautada muito mais em subjetividades e contradições. Ou seja, as ações do profissional da educação estão pautadas em sentimentos pessoais que minimizam sua responsabilidade à real inclusão que acolhe o aluno com deficiência e transforma a prática educativa. Ao mesmo tempo em que expressa o desejo de capacitação para que possa atender a diversidade do alunado da ETI.

A fragilidade de concepções sobre educação inclusiva foi desvelada gerando expectativas que os exaurem de suas responsabilidades para com o aluno com deficiência visual, transferindo-as quase que totalmente ao professor do atendimento especializado.

Compreendemos que todo ser humano é suscetível a contextos e crenças de seu meio sócio-histórico-cultural. Suas ações e atitudes frente aos acontecimentos do cotidiano serão reflexos de seus saberes sobre as coisas e sobre sua visão de mundo (sua escolha ideológica) que, paulatinamente, marcam seus ideais pessoais e profissionais ao longo de sua vida. Frente à diversidade, os profissionais da educação, a todo instante precisam se rever em suas ações educativas, que algumas vezes tentam ser inclusivas, para que não sejam reforçadoras de estigmas ou de subestimação para com o aluno com deficiência visual e que não permitam a fragmentação curricular.

Consideramos que esforços dos envolvidos na educação dos alunos com deficiência visual, conquistam a convivência escolar saudável, não discriminatória, promotora da qualidade da aprendizagem e estimulam a conciliação da educação inclusiva na ETI.

Este olhar traz à Educação Especial o seu pertencimento à Educação Regular. Ao se disponibilizar o serviço especializado em cooperação mútua favoreceremos a criação de micro-ações no cotidiano escolar que apontarão caminhos possíveis de transformação da realidade escolar, que hoje desqualifica o aluno com deficiência visual socialmente, remetendo-o a uma vida institucionalizada em associações de assistência fora da escola.

É preciso que Educação Especial e Educação Regular compartilhem suas competências em benefício da valia das adaptações escolares, de uma abordagem mais adequada às necessidades educacionais específicas, com

conseqüente enriquecimento da prática pedagógica para que a aprendizagem seja de fato efetiva para o aluno com deficiência.

A efetividade do apoio e do suporte pedagógico especializado de mais qualidade na ETI urge. É preciso que se avalie o compromisso educativo para com as orientações especializadas que vêm sendo oferecidas à ETI, em benefício do aproveitamento íntegro escolar do aluno com deficiência visual. A sala de recursos e a ETI ao acordar movimentos de entrada e saída de sua sala de aula ou da escola para atividades complementares, acabam desqualificando o atendimento educacional especializado e o caracterizam como um serviço externo excludente.

A educação inclusiva precisa rever o serviço de atendimento educacional especializado que desenvolve ações pedagógicas inclusivas baseadas na idiosincrasia pessoal e profissional, subjugada a acordos caseiros que descaracterizam sua legitimidade e que reforçam ações excludentes ou integracionistas voltadas para a deficiência do aluno.

Assim, erradicaria a dicotomia entre o atendimento educacional especializado e a ETI, que vem fomentando a multiplicidade de formas pessoais de atendimento educacional especializado, reduzindo as ações docentes colaborativas que compartilham saberes específicos dentro de uma intencionalidade educativa na qual o aluno poderia tornar-se protagonista e não vítima.

Porém, isso não é tarefa fácil. O profissional da educação, realmente educador, tanto do ensino regular como do atendimento educacional especializado, precisará imergir para dentro de si mesmo e se olhar no espelho confrontando-se com suas escolhas ideológicas pessoais e profissionais. Será preciso reconhecer e revisar seu compromisso educacional e se abrir à sua participação na construção de ações educativas inclusivas pautadas no trabalho coletivo tanto docente como discente.

As ações pedagógicas inclusivas do atendimento educacional especializado também sucumbem à ausência de alicerce no projeto político

pedagógico e no regimento escolar, porque estes não contemplam sua parceria com a ETI de forma a fundirem-se na práxis educativa inclusiva docente.

Sob esse aspecto podemos perceber que a legislação nacional vigente parece garantir o caráter excludente quando abre a possibilidade de que o atendimento educacional especializado poderá ocorrer fora do espaço escolar. Essa indicação abre uma brecha para a ETI quanto à concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

É premente ressignificar a educação inclusiva na ETI. Resignificar implica também, como já dissemos, que todos os atores da educação revejam-se internamente. A todo instante sair de si e transformar, a partir da ação pedagógica reflexiva inclusiva, as condições contextuais da sala de aula, do universo do aluno com deficiência visual, dos universos do profissional da educação do ensino fundamental e do professor especializado da Sala de Recursos.

Articular estas esferas requer muito estudo e aprofundamento das diferentes interfaces da educação que está posta pelos documentos nacionais tornando-as contraditórias e muito complexas fugindo do domínio dos profissionais da educação.

A inclusão educacional e a educação inclusiva na ETI enfrentam dificuldades para a realização da prática educativa e que acabam tensionando o trabalho pedagógico da equipe escolar como: salas com grande número de alunos; conceito de ETI, como instituição que acolhe as crianças da rua, na tentativa de diminuição da marginalidade; sua extenuante jornada de trabalho; remuneração financeira não reconhecida e valorizada; insuficiência de recursos para capacitação que atenda a diversidade da escola; distanciamento funcional do atendimento educacional especializado; sensação de descaso por parte do Estado ao não criar políticas públicas que visem o aluno com deficiência nesta escola; e, sobrecarga ao trabalho pedagógico relativa a compromissos advindos do movimento de monitoramento da qualidade da escola pelas empresas que detêm a economia capitalista.

A formação de rede com instituições especializadas quanto às orientações técnicas dos especialistas do atendimento complementar em um real exercício de transdisciplinaridade, poderá ser um caminho a ser trilhado pelos atores da educação envolvidos na ETI. Ela promove o intercâmbio entre a equipe pedagógica e o atendimento educacional especializado.

Nesta atitude, ampliaríamos o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola do aluno com deficiência visual; favoreceríamos o aumento de matrículas de pessoas com deficiência nas ETIs do Estado de São Paulo, e erradicaríamos os prejuízos sobrevividos da fragmentação da escolarização dos alunos com deficiência visual que necessitam do atendimento educacional especializado.

Assim, as mazelas na escolarização, do aluno Ítalo, geradas pela participação irregular na ETI, não ocorreriam a outros alunos com deficiência incluídos nesta escola, garantindo a continuidade aos níveis mais elevados de ensino conforme rege nossa legislação nacional.

O Ministério da Educação elabora uma resolução ou portaria na tentativa de minimizar, ou até mesmo sanar, algumas dificuldades no funcionamento da ETI. Porém estes esforços resultam em ações políticas silenciadoras da realidade da educação no Brasil. Elas acabam camuflando as condições degradantes em que esta nova estrutura educacional vem funcionando obrigando-as a retomarem seu funcionamento anterior de meio período.

Assim são necessários aprofundamentos e novas pesquisas que visem apontar os limites e as perspectivas da ação educacional da ETI para que possamos discutir e refletir sobre as causas que estão levando à ocorrência do decréscimo do número de ETIs no Estado de São Paulo.

Ao considerarmos que a inclusão educacional proposta pela ETI vem carregando conflitos, geramos outras questões: como garantir a eficiência e eficácia da ação pedagógica inclusiva do atendimento educacional especializado nessa nova estrutura educacional para atender a diversidade nela inserida? Como garantir a qualidade da escolarização dos alunos com deficiência nela matriculados? A quem cabe analisar as contradições encontradas na legislação

nacional para superá-las em benefício dos alunos com deficiência nesta escola? Será que na busca pela oportunização escolar igualitária, não se está suprimindo o direito à diferença desses alunos na ETI? Será que o direito do aluno com deficiência de ser igual está inferiorizando-o na ETI?

Neste estudo consideramos que, na ETI que está posta, o aluno com deficiência visual vem perdendo o seu lugar de direito ficando perdido, isolado, sem garantias em seu desenvolvimento integral nesta escola. Sua educação acadêmica vem se esfacelando, comprometendo irreversivelmente sua escolarização em nome do atendimento às suas necessidades educacionais específicas e de seu atendimento educacional especializado complementar.

Queremos acreditar na proposta educacional da ETI. Portanto, sua ressignificação precisa da atenção de todos os, política e socialmente, envolvidos. Exige a legitimação de ajustes para dar coerência em sua fundamentação quanto sua ação educativa para todos. Requer, também, um aprofundamento na redefinição de seus princípios educacionais formativos para atender a diversidade que acolhe em conformidade com as expectativas da sociedade.

Os limites e perspectivas, apontados neste estudo, impulsionam o trilhar por caminhos plurais que nos parecem fundamentais para as perspectivas efetivamente emancipatórias.

Acreditamos que pesquisas complementares colaborarão para desvelar a complexidade da ETI que pretende ser inclusiva e de qualidade para todos.

Não vamos encerrar este trabalho porque vemos nele um grande começo. Ressignificar a Educação Especial na cultura social e educacional vigente da ETI torna-se premente e exigente de políticas públicas específicas ao seu funcionamento, que garantam de forma legítima e sistematizada as atribuições do professor do atendimento especializado para esta escola.

Inovar caminhos sem que causem estranhamento, que apontem possibilidades ao se desvelarem e que, compreendidos, não sejam objetos de resistência dos envolvidos, mas sim perspectivas de fortalecimento, defesa e transformação do ensino público e da educação especial, torna-se um desafio dos processos sócio-histórico-culturais rumo à consciência inclusiva, que respeita o lugar de direito de cada indivíduo.

Nós, que realizamos este estudo preocupadas com os 'nós' que procuramos desvelar ao longo do percurso de aprofundamento deste, passamos a nos preocupar com os 'nós' que exaurem a classe de pessoas que possuem deficiência visual e que tem o direito como qualquer outra pessoa de optar por participar da ETI como um espaço de efetivo desenvolvimento de cidadania oportunizadora do ser e do viver dignamente.

Vim procurar o aprofundamento da temática no mestrado porque senti a necessidade de me apropriar da pedagogia histórico-crítica. Na minha trajetória profissional como professora de sala de recursos do Estado para deficiência visual, defrontei-me com o grito: “Nada sobre nós sem nós”. Senti o dedo na ferida e lancei-me na responsabilidade de descentralizar a ETI na qual trabalho, tornando-a minha aliada na retomada do poder da escolarização, para combater a descrença e o pessimismo dos acomodados, mostrando que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores aflorem suas competências, e, principalmente, suas responsabilidades educacionais. Um trabalho de grande vulto precisa ser feito; parece estar fora de minhas mãos, mas a possibilidade de contribuir para essa discussão e atuar é um começo.

A ETI já está em nossa comunidade chamando a TODOS. Gostariamos sim, que esta pesquisa fosse vista como um meio de transformação pessoal e da prática docente que realmente assume o compromisso de resgatar a vida escolar, hoje marginalizada, com crianças passíveis de serem estigmatizadas ao cair nas malhas de uma educação que está posta, que gira em torno de seus nós.

Como desatá-los?

Sabemos que não é fácil desenvolver laços e que ninguém nasce sabendo fazê-los. Aprender a fazê-los não é uma tarefa solitária. É uma ação que requer a presença do outro que se dispõe a orientar e ensinar.

Fazer laços em educação requer consciência ideológica e colaborativa, individual e grupal, para a construção da real competência transdisciplinar e para o desenvolvimento de habilidades coletivas em benefício da transcendência da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth M.; CORREA, Nesdete M. O Impacto da “inclusão” nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2008. p. 245-256.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Sonia Maria C. de P. Auto-eficácia nas atividades de vida diária e as influências na qualidade de vida de estudantes com deficiência visual. In: SOUZA, Olga Solange H. (Org.). *Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Canoas: ULBRA, 2008. p. 153-169.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: LDA, 1994.

BRASIL. MEC. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996, Assinada pelo Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso. FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1996b.

_____. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994*. UNESCO, 1998a.

_____. CNE/CEB. *Resolução nº 02, de 7 de Abril de 1998*. Câmara de Educação Básica Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998b.

_____. CNE/CEB. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Assinada por Francisco Aparecido Cordão - Presidente da Câmara de Educação Básica. 2001a.

_____. MEC. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Declaração de Guatemala. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001b.

_____. CNE/CEB Parecer nº 17/2001 - Aprovado em 3-7-2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. UF: DF – Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. 2001c.

_____. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005, que dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. 2005.

_____. Censo Escolar de 2006. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira vinculada ao Ministério da Educação. MEC/INEP pp. 125-131. 2006a.

_____. Resolução SE 7, de 18-1-2006. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. 2006b.

_____. MEC/SEESP. *Ensaio pedagógico - educação inclusiva: direito à diversidade*. Publicação da Secretaria de Educação Especial do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educacionais. Brasília: DF. 24-25 de Agosto de 2006. p. 125-131. 2006c.

_____. Resolução SE – 79, de 21-11-2007: Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e dá providências correlatas. 2007a.

_____. MEC. Portaria nº 948/2007 – Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2007b.

_____. MEC. Edital nº 01 de 26 de abril de 2007. Para projetos de secretarias de educação dos Estados e Municípios para implantação das salas de recursos multifuncionais. 2007c.

_____. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". 2007d.

_____. Decreto-Legislativo nº 186/08, de 9 de julho de 2008, assinado pelo presidente do Senado Federal, Senador Garibaldi Alves Filho, e publicada em 10

de julho de 2008. *Ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2008a.

_____. SE. *Resolução 11, de 31-1-2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2008b.

_____. MEC. *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 dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008c.

_____. SE. *Resolução nº 11 de 31-1-2008 com alteração de 24-3-2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2008d.

BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (orgs). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CAIADO, Kátia Regina M. *Aluno deficiente visual: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAMPOS, André, et al.(orgs). *Atlas da exclusão sócia no Brasil: dinâmica e manifestação territorial*. 2.ed. v. 2, São Paulo: Cortez, 2004.

CARLIN, Andrew P. "Enquadrando" bibliografias: reflexibilidade, relevância e a "imaginação sociológica". In: GASTALDO, Édison. Erving Goffman: desbravador do cotidiano. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

CARVALHO. Rosita Edler *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALIERI, Ana Maria V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas. dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

D'ANTINO, Maria Eloisa Fama. *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde*. São Paulo: Memnon, 1988.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FACCI, Marilda G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FASTER, Centro de Referências. *Nada sobre nós sem nós*. Disponível em <<http://www.crfaster.com.br/NSNSN.htm>>. Acesso em: julho de 2008.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 23, n. 80, p. 299 – 325, set 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2008.

FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença: interações e experiências dos adultos com a criança não-visual. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, Ida Mara. (org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p.135-180.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria A. Freire. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, Nelma de Cássia S. S. A interação social entre crianças cegas e videntes na sala de aula inclusiva. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia G.; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (orgs) *Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 226-234.

GARCIA, Rosalba Maria C. Parte I. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio R. et al. (org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008. p. 11-23.

GENTILI, Pablo. Educação. In: SADER, Emir, JINKINGS, Ivana, MARTINS, Carlos Eduardo, NOBILE, Rodrigo (Coord.). *Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. Rio de Janeiro: Boitempo e LPP da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006. p. 440-444

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOMES, Maria do Carmo R. Lurial. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação*. 2009.165fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7ª. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007. p. 141-156.

HADDAD, Fernando. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HILTON, Japiassú; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JANUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAPLANE, Adriana Lia F.; BATISTA, Cecília G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. In: *Cadernos CEDES*. v. 28, n.75. Campinas. p. 209-228, maio/agosto 2008.

LIRA, Miriam Cristina F.; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. In: *Cadernos CEDES*. v.28 n.75 Campinas. p. 171-190. maio/agosto 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: SENAC, 1997.

_____. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: *Revista CEJ Conselho da Justiça Federal*/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Ano VIII/Setembro de 2004 Brasília - ISSN 1414-008X.

MANZINI, Eduardo José; MONTEIRO, Ana Paula H. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.14, n.1, p. 35-52, jan./abril 2008.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTÍN, Manuel B.; RAMIREZ, Francisco R. Visão subnormal. In: MARTÍN, Manuel B.; BUENO, Salvador Toro. (orgs.) *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 27-44.

MARTINS, Lúcia A. R. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: PIRES, José; PIRES, Gláucia N. L.; MELO, Francisco Ricardo L. V. (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.78-94.

MASI, Ivete de. Reabilitação. In: SOUZA, Olga Solange H. (org.). *Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Canoas: ULBRA, 2008. p. 100-112.

MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: CORDE, 1994.

MINAYO, M.C. de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OABSP. *Guia dos direitos das pessoas com deficiência*. 2. ed. São Paulo, 2007.

ONU. *Resolução A/61/611* de 6 de Dezembro de 2006. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia A. R.; PIRES, José; PIRES, Gláucia N. L.; e, MELO, Francisco Ricardo L. V. (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.78-94

PRIETO, Rosangela G. *Crianças e adolescentes com deficiência: projetos pedagógicos e inclusão social*. Palestra apresentada no XXII Congresso da Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude da ABMP - Direitos Humanos da Criança e do Adolescente: 18 anos do ECA e da Convenção Internacional, 20 anos da Constituição. FEUSP, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO. CENP/SEESP. *Escola de tempo integral: construção de uma proposta de ciclos I e II*. São Paulo, 2006.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. 1.ed., 1995. São Paulo: Companhia das Letras. Reimpressão, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras Aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAWAIA, Bader. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKI, Lev S. *Fundamentos de defectología*. v.5. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas).

TAVARES, Fabiany de Cássia. Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio: evoluções e tendências. UFMS/PUC-SP. In: *Anais: 26ª Reunião ANPED*. GT 15. Educação Especial. 2004.

WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos?* 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Para complementar as entrevistas realizadas, gostaria que respondessem a este questionário, com o fim de traçar o perfil dos participantes desta pesquisa.

Desde já, agradeço a colaboração dada por cada um de vocês.

1) Idade:

2) Gênero:

3) Formação:

Ano de conclusão acadêmica:

4) Situação funcional (efetivo, ota,...):

5) Tempo de serviço na área de educação:

6) Tempo que trabalha na escola:

7) Disciplina que leciona:

8) Jornada / Carga Horária (aulas):

9) Você acumula cargo:

Trabalha em escola particular:

Se sim, quais:

10) Sua sede de controle de frequência é nesta UE?

11) Qual o seu horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)?

12) Quantas vezes já teve aluno com deficiência em sua sala de aula?

Quais as deficiências?

13) Recebeu formação especializada em inclusão:

Se sim, onde:

ANEXO II

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Aos professores:

- Fale um pouco de sua prática docente com o aluno com deficiência visual na sala de aula. Alguma experiência marcante?
- Qual o apoio que você recebe para esta prática?
- Como você vê a participação do aluno com deficiência visual na ETI?
- O aluno com deficiência visual precisa de atividades complementares para o seu desenvolvimento integral pleno. Como fazer a conciliação destas atividades com as atividades da ETI?
- Seus sentimentos sobre sua prática docente nessa sala de aula com o aluno com deficiência visual, mediada pelo apoio especializado.
- Você poderia sugerir algum meio de articulação da ETI com o atendimento educacional especializado?

Ao Diretor, ao Professor Coordenador Pedagógico e ao Professor Coordenador da Oficina Pedagógica de Educação Especial:

- Fale sobre a sua ação pedagógica como professor coordenador pedagógico para atender aos seus professores que atuam junto aos alunos com deficiência visual.
- Qual é o apoio que você recebe para este trabalho?
- Como você vê a participação do aluno com deficiência visual na ETI?

- O aluno com deficiência visual precisa de atividades complementares para o seu desenvolvimento integral pleno. Como você vê a participação desse aluno na ETI?
- Seus sentimentos sobre as ações pedagógicas inclusivas na ETI para com aluno com deficiência visual, mediada pelo apoio especializado.
- Você poderia sugerir algum meio de articulação da ETI com o atendimento educacional especializado?

Ao professor do atendimento educacional especializado:

- Fale um pouco de sua prática docente com o aluno com deficiência visual na sala de recursos. Alguma experiência marcante?
- Qual o apoio que você recebe para esta prática?
- Como você vê a participação do aluno com deficiência visual na ETI?
- O aluno com deficiência visual precisa de atividades complementares para o seu desenvolvimento integral pleno. Como fazer a conciliação destas atividades com as atividades da ETI?
- Seus sentimentos sobre sua prática especializada quanto à orientação técnica.
- Você poderia sugerir algum meio de articulação da ETI com o atendimento educacional especializado?

ANEXO III

ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

(Transcrição)

S1

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Eu gosto de trabalhar como professora do atendimento especializado. Uma coisa que me marcou foi na prova do SARESP que eu senti o quanto é importante ter um professor especializado constantemente em sala de aula com eles para estar auxiliando em provas, para estar auxiliando na parte das aulas também. Porque eu senti muito que eles são meio que desamparados... Não é que eles são desamparados... Mas assim... Eles só podiam contar comigo e não tinha mais ninguém ali, e aí... É bom porque eu aprendi bastante coisa com eles.

Então... É isso que eu falo... Por isso que precisaria ter um professor especializado constantemente lá. Porque eu acho que tem alguns professores que se preocupam em passar matéria para os alunos com deficiência visual. Mas assim... Eram poucos que tinham o interesse e se preocupavam com aqueles alunos. Outros eram assim: “é mais um e ele tem dificuldade mesmo” – não tinham a preocupação de dar o amparo que eles precisavam na sala de aula.

Pesquisadora: Você recebe algum apoio para realizar o atendimento especializado?

Não. A vice-diretora e a coordenadora até que se preocupam comigo aqui; os alunos com deficiência visual ajudam bastante com sugestões de como fazer as atividades... Mas falar que eu tive algum apoio... Não tive não. A supervisora chegou até a vir aqui sim, mas para ver como estava sendo trabalhado, para ver como estava o diário... E foi somente duas vezes em 2008.

Pesquisadora: E como é que o atendimento especializado participava na ETI?

Eu ficava mais na sala com eles. Eu ficava com eles para ajudá-los... Até porque a matéria estava sendo explicada em sala de aula. Aí no caso, de provas mensais, bimestrais. Aí eu os trazia aqui para a sala de recursos. Por quê? Precisava ser explicado, tomava um pouco mais de tempo e eu falar um tom mais alto já iria atrapalhar os outros alunos... Aí eu trazia os alunos para cá, em sala. Mas eu acompanhava na sala de aula. Uma coisa que eu senti: a apostila, o caderno, que todos os alunos sem deficiência estavam trabalhando desde o começo do ano, para os alunos com deficiência visual chegou só meio do 2º semestre. E não foram todas as matérias que vieram em Braille ou ampliado para os alunos. Deveria ser desde o começo do ano, o material para eles trabalharem.

Pesquisadora: Por que você não tirava os alunos de dentro da sala de aula comum para a sala de recursos?

Por que normalmente eram aulas de ciências, história... Então eu não tenho esse conhecimento do que era passado e como eu iria explicar isso. Então eu preferia que eles ficassem na sala para ouvir a explicação do professor. E depois, quando era passado algum exercício, eu já tinha prestado atenção na aula... Eles também já tinham ouvido a explicação do professor, então ficava mais fácil depois para trazer aqui para fazer os exercícios; enquanto os outros alunos faziam os exercícios, eu saía e fazia com eles aqui.

Pesquisadora: Como você sente o seu relacionamento com os professores, coordenador e diretor?

Eu acredito ter um bom relacionamento com todo mundo aqui na escola. Dou-me bem com todo mundo. E o que eu pude ajudar estava sempre disposta.

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI? Algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho?

Por isso que eu acho que, já que a escola é de tempo integral, teria que ter a necessidade de um professor especializado que ficasse disponível no tempo que o aluno fica aqui na escola. E essa parte de locomoção seria trabalhada a hora que ele realmente precise. Por exemplo: se o professor especializado está presente com ele o tempo todo, na hora que ele for comer ou ir ao banheiro; beber água, o professor especializado estará trabalhando com ele locomoção e atividades de vida autônoma. Na hora que ele vem fazer atividade na sala de recursos, a gente vai trabalhar o Braille. Por isso que eu defendo o professor especializado constantemente ou o Estado investir na capacitação de todos os professores, eu não sei se para eles é conveniente... Ou investir num professor especializado e, se a escola é de tempo integral, que fique enquanto o aluno com deficiência visual esteja aqui na escola para acompanhá-lo.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

No caso, por exemplo: eu acho que... Aulas como Hora da Leitura (oficina), Leitura e Produção de Texto (oficina), essas aulas seriam para você estar ensinando o Braille, por exemplo. Porque não adianta ele ficar na sala comum sem o livro em Braille. Ele vai estar ali ouvindo, mas não vai participar ativamente daquilo. Então nessas aulas trazer na sala de recursos, e aí estar trabalhando, fazendo atividades, alfabetizando ele na linguagem do Braille. Ele estaria fazendo a mesma coisa que lá. Seria muito mais produtivo, eu acredito.

O que eu sinto é essa falta, carência, que eles tinham da falta de um professor especializado para auxiliá-los. Que todos os professores precisavam estar conscientes de que eles precisavam de uma ajuda especial. Mas eu também concordo que requer muito tempo. Por exemplo: uma aula que o professor do ensino regular passa um texto... Se o aluno com deficiência visual já tivesse o material ficaria muito mais fácil para ele. Porque o professor do ensino comum precisa cumprir aquele horário. Então eu acho que seria muito mais fácil se tivesse um professor do atendimento especializado acompanhando esses alunos.

O que eu sinto também é a carência desses professores. Eu acho que é muito mais fácil do que a capacitação de todos os professores. Mas como eu acho que

é menos provável que isso aconteça... Então acho que deveria ter um professor especializado para acompanhar esse aluno, já que a escola é de tempo integral... Porque acaba ficando um aluno defasado, né...

S2

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Eu ainda não me habituei a pensar nos alunos.

Eu penso sempre na classe de uma maneira geral... E quando surge um problema... Aí que eu estou aprendendo com ele. Por exemplo: surgiu o problema da Ornela de como fazer para transcrever aquela matéria que estava passando na lousa. Aí é que eu vou pensar em como resolver. Eu não aprendi ainda: “eu tenho um aluno assim... então... de repente eu já preparei todo o trabalho... Eu fiz a prova normal para todos os alunos... aí depois eu falo para a Ornela e para o Marciano: “AH”! Vocês não precisam fazer agora. Deixa que depois eu vá lá conversar com a professora da sala de recursos, e aí a gente resolve”. Eu venho (na sala de recursos) trago uma prova pra ela. Aí ela vê qual é a melhor maneira... A Ornela disse que um dia numa prova minha ela usou a telinha... pra ela poder responder... Ah! A professora da sala de recursos já fez também oral para os dois e ela deixava a Ornela responder primeiro e o Marciano depois, porque nesse caso ela achava que o Marciano iria melhor na prova pra Ornela não copiar.

Então a gente foi se adaptando assim... De acordo com... Que eu entendo um pouco.

No caso do Ítalo to achando que... Eu to sendo assim... Inútil para ele. A não ser que ele capte alguma coisa. Quando ele me pergunta alguma coisa, de vez em quando ele fala: “Ô professor: eu posso fazer um desenho para você?” Aí eu deixo... Sabe aquele desenhinho que ele faz... Relevô né? Aquela pintura com giz de cera. E às vezes ele pergunta uma outra coisa pra mim e eu respondo. Mas da matéria mesmo, do dia a dia que ele teria que aprender... eu sinto que eu não estou conseguindo fazer alguma coisa que seja útil e legal para ele.

Já no caso da Ornela a gente ainda vai quebrando o galho porque ela consegue escrever até em linhas maiores.

Agora, No caso do Marciano também eu não tenho certeza do aprendizado dele. Que ele é bem mais fechado. A Ornela conversa... E ele é super fechado... Ele é no ambiente dele, tímido... E ele tem todas as folhas, como eu dou visto no caderno, ele traz as folhas para eu dar visto, tudo. Mas eu não sei... Assim... Conversando com ele... Não cheguei a fazer isso, está me ocorrendo agora: de vez em quando fazer uma perguntinha pra ver se ele consegue responder... Se ele esta aprendendo alguma coisa.

Pesquisadora: Houve algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho para com uma sala que tem aluno com deficiência visual?

Olha... O momento que eu fiquei assim... Um pouco mais realizado, quer dizer que eu senti que eu estava surtindo efeito... Foi quando nós fizemos aquela última

feira que a gente (eu e a professora da sala de recursos) resolveu fazer um trabalho de reciclagem que a gente bolou o seguinte: usar latinha de alumínio, cortar assim (faz um gesto de medida com os dedos polegar e indicador com espaçamento de +- 2cm) e fazer uma tabela periódica em Braille. Não ficou bem do jeito que eu queria. Cortou-se pequenininho, acho que para encaixar a latinha na máquina e fazer os símbolos dos elementos químicos E, O maiúsculo oxigênio, Hélio, etc...

A minha idéia era fazer: com latinha aberta, um pouco maior; uma tabela grande, pra eles poderem passar a mão e ver o símbolo e número atômico dos elementos. Então, eu acho que esse tipo de trabalho prático assim... Deixa a gente um pouco mais realizado. Mas dentro da sala de aula eu ainda não tive esse momento de satisfação de falar assim: "Puxa vida, eu consegui passar alguma coisa". Eu fico feliz: nesses casos assim... Que eu vejo que faz bem pra eles esse contato de... Que os alunos crescem por estarem ajudando (o aluno DV na sala de aula comum) né... Tem aluno igual à Bianca (aluna comum) que cresceu muito. A partir do momento que ela começou a ajudar, ela melhorou em ciências. As notas dela melhoram inclusive o aprendizado dela foi bem melhor. Talvez essas coisas não estivessem nem previstas, né. Mas esse tipo de satisfação: "Puxa vida eu consegui passar bastante coisa para os alunos..'" (termina com uma expressão facial de dúvida).

Pesquisadora: O que você pensa sobre o apoio oferecido pela sala de recursos?

Eu acho essencial o apoio. O pessoal especializado é a melhor coisa: vai ajuda, está presente, procura ajudar. Porque aí a gente pode apelar nesse momento e normalmente tem uma solução. A gente só na sala de aula a gente fica preso. Não dá para sair. Nesse momento que eu vim aqui ontem trazer esse probleminha da Ornela. Eu coloquei essa fita sobre o sistema sensorial (aula) como entrar em contato com o mundo, como receber as mensagens do mundo... aí eles ficaram presos na tela e aí eu pude sair e tentar resolver o problema. Mobilizou todo o pessoal aqui: chamou a Solange (Professora de sala de recursos para DA) para ver o que achava; aí veio a Maria também queria ver também porque ela ainda não tinha visto, ela falou que não conhecia.

Mas eu acho essencial. Tem que ter sala de recursos. Eu acho que tem que ampliar. Eu acho essencial ou não sei se tem a haver: mas eu acho que psicólogos permanentes, não sei, o governo poderia contratar. Assim, por cada 5 escolas ter um pra atender igual a supervisor de ensino que atende as escolas. Eu acho que o psicólogo é até mais essencial que um supervisor. O psicólogo ele viria e tal faria um trabalho, ele conversaria. Às vezes a gente está tratando o aluno de maneira errada. Já percebi muitas vezes que o clima piorou entre eu e o aluno porque caminhou para um lado errado. Às vezes a gente não está num bom dia, e a gente chega ali... Aquele não era um dia pra resolver aquilo ali. O ideal o que era? Ter uma pessoa especializada que a gente chamasse e resolvesse.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

Sim através de projetos. Eu ouvi algumas vezes o pessoal falando que o Dario (ex-aluno), por exemplo, era muito bom na informática. Ele conseguia fazer coisas na informática. Mas não participei. Ouvi falar coisas boas do Fábio também, mas eu acho que o Fábio... Tenho quase certeza que eu não dei aula.

Ah! E a Márcia naquela época ia bem sim. A Marta aprendia bastante coisa.

Não sei também às vezes é um pouco de tendência também né, porque mesmo as pessoas que tem a visão normal às vezes vão bem em geografia e não vão bem em ciências. Depende do que a pessoa gosta. A Marta ia muito bem em química. Foi no 1º e 2º ano do ensino médio. Mas também com ajuda sempre, né das meninas. Sempre tinha alguma menina do lado. Copiava bem na máquina.

S3

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Então, porque ... O Ítalo eu conhecia ele desde que comecei com a 1ª série lá na escola da prefeitura. E lá ele era acompanhado pela Pró-Visão. E...

Eu procurava fazer atividade mais manera. Eram atividades mais... ahmmm... Trabalhar com grupo do ponto de vista de uma recreação determinada por força, por deslocamento, lateralidade... É... Então dava pra... Eu pensava na atividade que eu ia trabalhar com ele. Quando eu colocasse material já complicaria... Complicava a minha situação... Certo... Porque é deficiente visual e se eu trabalhasse com a bola ele nunca que ia achar... ia ter dificuldade de trabalhar com a bola... Quando eu fosse trabalhar com bola ele era individual. Aí me complicava mais porque .. agora

Pesquisadora: Houve algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho para com uma sala que tem aluno com deficiência visual?

Precisava de um tempo maior para ele... Então ou eu tinha um tempo maior para ele ou tinha um tempo maior com a turma. E como eu achava que o objetivo não era o trabalho com ele, então eu dedicava menos tempo a ele.

Como em 5ª série o trabalho é mais voltado para o esporte, então...

(Obs.: ocorreu um problema técnico no aparelho de gravação que não permitiu o entendimento da escuta para dar continuidade à transcrição)

S5

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Deveria ser da escola e da coordenação já que nós temos o projeto de inclusão. Mas, normalmente o trabalho fica do professor e a escola fica livre. Eu incorporo as orientações especializadas em minha prática pedagógica porque quando eu encontrar outros deficientes visuais eu vou já saber mais ou menos como fazer.

Pesquisadora: O que você pensa sobre o apoio oferecido pela sala de recursos?

Eu procuro quanto eu tenho necessidade; fora isso ela também não se interessa de estar procurando de saber de como deve estar caminhando.

Pesquisadora: Você acha que a ETI é favorável para que esse aluno com deficiência visual se desenvolva na escola?

Se realmente fosse aplicado o projeto como deveria ser, ela é favorável.

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI?

Eu acho que ele tem fazer essas orientações; então eu acho que educação física ele realmente não faz ele poderá sair dessa aula e fazer o que precisa. Mas eu acho assim que ele tem que fazer junto com o professor junto com a família.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

De fato de fato não. É um trabalho em longo prazo, que não faz parte da escola, mas que acredito que possível conciliá-lo desde que tenha um professor que entenda de deficiência visual para estar acompanhando esse aluno na sala comum.

S6

Entrevistado: Eu gostaria de ler o roteiro da entrevista e falar de uma vez só.

Pesquisadora mostrou o roteiro de entrevista e o deixou à vontade pois fazia questão de dar a entrevista.

Uma das experiências que eu tive na sala de aula juntamente com trabalho com meu neto, o Ítalo, foi de folclore nós fizemos uma atividade, um teatro onde as crianças elaboravam seu próprio texto e a partir daí ele também fez a apresentação. Como era eu tinha dificuldades em inserir o neto porque nos fazíamos leitura e era complicado pra que eu. Para que ele lesse então, com a ajuda das crianças ele conseguiu memorizar uma fala, algumas falas e nos fizemos a apresentação do teatro onde as crianças montaram a peça e especial á ele, criaram uma fala especial para ele onde ele memorizou e no dia da apresentação ele pode também participar havendo então a verdadeira inclusão que é justamente isso que se procura com as crianças especiais é fazer com que elas se sintam bem a vontade para poder se expressar e as outras também poderem ajudar . Essa foi uma das experiências marcantes, ne, que aconteceu que não houve interferências de professores externos né, no caso, só a fala mesmo participou dessa atividade e o neto se saiu muito bem, o Ítalo, se saiu muito bem e se sentiu eu percebi que uma... Sentiu-se feliz por ele ter construído isso. Foi um avanço muito grande que ele teve neste ano trabalhei com ele, eu percebi que realmente a criança especial ela deve ser tratada como qualquer uma outra e dado a ela a oportunidade que toda criança tem que ter em parceria com as professoras da sala de recursos nos fizemos um trabalho muito bom eu diria até que excepcional pela maneira como ele chegou aqui tão carente, tão... Precisando de ajuda porque a família muitas vezes ao se declarar com problemas assim né, com uma criança especial eles não sabem como lidar, assim como nós professores também não sabemos lidar e tentamos resolver os problemas por eles o que não é o correto o que realmente a sala de recurso faz é direcionar,

mostrar o caminho a eles e eles é tem que percorrer porque eles não ficarão na escola para sempre, não terão essa ajuda constante chegara o momento que eles precisarão sair e andar com suas próprias pernas, né, então é isso, o trabalho foi muito bom apesar d e serem apenas duas aulas por semana, mas eu percebia o crescimento do Ítalo e das crianças também em poder ser solidários com ele que isso ajuda bastante o ser humano a ter uma visão mais ampla do mundo e somente com a solidariedade é que nos podemos crescer ne, ajudando ao próximo e hoje ele e diferente nós percebemos que ele anda individualmente não necessita tanto de um braço de uma mão para segura - lo mais ele anda com suas próprias pernas e isso é uma vitória para todos nós.

S7

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Bem... Eu encontro dificuldade para trabalhar com esse aluno porque eu não tenho curso, eu não fiz treinamento nenhum. Então eu encontro dificuldade. E também porque não tenho o apoio, uma pessoa que oriente como eu deva que estar trabalhando com esse aluno. Não assim no diálogo, na conversação, foi bem interagido: professor e aluno. Mas na hora de resolver, vamos supor: uma atividade, uma escrita, vem a dificuldade porque não tem o método de trabalhar com eles.

Pesquisadora: Houve algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho para com uma sala que tem aluno com deficiência visual?

A marcante assim: que eles têm a ansiedade de aprender, né... Tanto o lado positivo quanto negativo. O positivo é que ele compreende tudo que eu digo. Como ele está me ouvindo ele tem um entendimento. Mas na execução da atividade quando ela é prática, escrita, ou alguma coisa como copiar da lousa, aí vem a parte negativa porque eu não solucionei o problema. O caso de um aluno que tem o Braille foi mais fácil porque ele conseguiu fazer as atividades comigo. Agora o outro que não tem eu encontrei mais dificuldade de fazer com que... Registrar aquilo que ele fez. Registros mais verbalmente.

Pesquisadora: Você recebeu apoio para trabalhar com esse aluno com deficiência visual?

Nenhum.

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI?

É mais necessário ainda porque ele fica o dia todo na escola. E ele tem contato com vários alunos. Então, na hora do almoço são bastantes crianças em volta para se alimentar e ele precisa dessas orientações. Porque senão, no congestionamento de crianças pode ele estar sendo machucado ou ele machucar alguma criança. Na hora de passar nas grelhas no pátio, o dia que eu acompanhei ele eu senti que eu deveria estar orientando ele e o perigo de colocar o pé naqueles buraquinhos que ficam ali, né... que saiu aquela gradinha.

Quebrou. Então assim, se você não está atenta a isso, ele acaba se machucando ou talvez levando outra pessoa, no esbarrar, a se machucar também. Então tem que ser constante.

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao atendimento especializado?

Eu me relacionei bem de estar trabalhando com aquele aluno porque eu gosto. Eu acredito que se eu tivesse um treinamento, um apoio, uma pessoa me atendendo ali as necessidades numa reunião, fora dali, orientando eu poderia ter atingido mais meus objetivos como profissional. Minha relação com a professora da sala de recursos era bem pouco o que a gente conversava. A gente não tinha assim muito diálogo não. Era mais quando eu procurava. Então não chegamos a resolver nossos problemas. Eu sinto que eu não consegui atingir os meus objetivos. Porque com as pessoas que não tem a perda visual, eu consegui. E com o aluno que tem essa perda eu não me senti realizada. Porque eu acredito que como profissional para mim eu teria que fazer as atividades pelo menos adaptada a nível dele, mas que me desse uma resposta. Ele me desse uma resposta. Eu senti que não. Passou. Passou o ano e...

Pesquisadora: Como você vê a participação desse aluno na ETI?

Ele tem que ter um atendimento constante tanto dentro da sala de aula quanto fora, no pátio.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

Eu acredito assim: que nós podemos estar incluindo mais essas instruções para todos os funcionários da escola, professores... O professor de apoio aproveitar as reuniões, os horários de HTPC, para estar comentando e estar instruindo agente. E acontecer mais interação entre os funcionários para melhoria do atendimento desse aluno.

S9

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Eu me deparei com aluno, pela primeira vez, com deficiência em sala de aula aqui, trabalhando aqui, então eu não tinha prática nenhuma. Eu achei que o pessoal da sala de recursos me ajudou... Por que eu vivia perguntando o que fazer? Como que eu posso?... Porque a gente não sabe realmente como trabalhar com esses alunos eu acho que falta preparo para isso. Como eu trabalhava na área de arte, eu trabalhei bastante com dança e teatro. Eu achava mais complicado adaptar o meu trabalho a eles.

Pesquisadora: Houve algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho para com uma sala que tem aluno com deficiência visual?

Teve. Eu adorei quando eu fui gravar o CD para deixar na biblioteca... (professora sussurra: que hoje em dia nem tem mais, né... sumiu e nem foi usado para nada, mas enfim...) no início eles não participaram, não queriam participar. Aí eu consegui integrar o Marciano pedindo para que ele usasse o MP4 para gravar

essas histórias. E aí ele trazia toda aula; gravava para mim; depois me ajudava a jogar no computador; para poder passar para o CD essas histórias. E a Ornela gravando histórias. Ela veio na sala de recursos, procurou um livro ampliado, que ela conseguia ler, gravou histórias... Aí eu consegui envolve-los mais na aula, na matéria, do que o Ítalo...

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI?

Agora eu vou parar e pensar em uma escola que não tem essa assistência que nós temos aqui. Por que aqui ainda eles têm a sala de recursos, tem vocês aqui para ajudá-los. Mas agora numa ETI onde não tem a sala de recursos, eu acho que não poderia. Fica mais difícil ainda permanecerem dentro da escola ETI. Porque a escola não está preparada; os outros professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos; não vão dar essa assistência. Eles vão ficar lá... Somente lá dentro da escola (ETI),

Pesquisadora: O que você pensa sobre o apoio oferecido pela sala de recursos?

Eu acho que deveriam até trabalhar melhor com os professores também para os professores poderem dar uma assistência maior a esses alunos. Não funciona trabalhar só com eles. Eu acho que deveria ser... Esse recurso... e essa sala de recursos deveria ser estendida aos outros professores e os professores deveriam participar mais da sala para a escola funcionar porque senão não vai funcionar.

Mas o que eu sinto é que nem todas as escolas querem ter uma sala de recursos dentro dela, e... Nem todos os professores estão abertos para aprender como lidar com esses alunos. Tem gente que não quer saber, não quer lidar, não quer aprender. Eu estou fazendo pedagogia agora e eu tenho interesse grande. Eu gosto. Eu acho importante. Então... Não que eu saiba como lidar, como trabalhar, como adequar as aulas a esses alunos, ainda não sei. Mas a gente tenta, para pensar.

Pesquisadora: Como você vê a participação desse aluno na ETI?

Eu acho que eles participam muito pouco. Como participação. Eu acho que no ano passado eu consegui que uma aluna participasse se integrasse melhor ainda na minha oficina. Agora se você parar para pensar no outro aluno: eu acho que ele só fica aqui na escola o dia todo... Porque... Ele não tem... (pausas melancólicas) Tem professor que não sabe nem dar atenção para ele dentro da sala de aula; como se ele não estivesse ali dentro da classe. Não é tudo declarado, mas a gente sabe que isso acontece.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

Então... Além das atividades, os professores poderiam preparar: por exemplo: atividades motoras, numa oficina, ele poderia fazer um percurso, alguma coisa dentro da escola... Para mostrar para o aluno onde caminhar com esse aluno. Derrepente uma caminhada com toda a sala, mas pela escola, mas para ajudar esse aluno com deficiência visual, que usa a bengala, para ele poder se locomover sozinho pela escola. Aprendendo os lugares... É um reconhecimento. Aí teria que ser feito um projeto com toda a escola, com todas as oficinas, com todos os professores... Onde cada um pensasse na sua área uma melhor forma de atuar para ajudar esse aluno... (pausa)... É que como eles são minorias na escola...

S10

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Eu busco sempre o apoio do professor coordenador da oficina pedagógica, do PCOP, porque... Como eu sou nova, estou a três anos trabalhando com escola de tempo integral, como coordenadora, então eu busco ajuda para poder ajudar. Eu aproveito os horários do HTPC para passar as informações que eu tenho também porque eu sempre eu recebo informações do CAPE, através de vídeo conferência. Então sempre que eu tenho um apoio do CAPE da PCOP eu transmito para os professores também.

Pesquisadora: Houve algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho para com uma sala que tem aluno com deficiência visual?

Até agora não tive nada marcante.

Pesquisadora: O que você pensa sobre o apoio oferecido pela sala de recursos?

Eu acho que falta apoio. Eu acho que a gente deveria ter um apoio maior. Porque quanto ao próprio material pedagógico para os alunos, sempre chega atrasado. O material do primeiro bimestre chegou ao final do segundo bimestre quase. Então eu acho que a gente não tem muito apoio não. Você precisa de alguma informação... Você liga, demora para chegar essa informação...

Para mim, esse apoio, foi tranquilo. Não teve nada que desagradasse. Ela tinha um bom contato com os alunos também. A gente não tinha reclamação por parte de aluno e nem de família. O apoio que dava na sala de aula também. Não tenho nada que... Eu acho que o apoio é muito bom. Eu me sinto... Ah... eu não acho nada... não tenho nada que...

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI?

Os dois alunos que nós temos aqui, o João... Você sabe o problema... Não frequenta, não tem nem como a gente... Agora a participação do Ítalo... Então ele... Com o currículo, que são as disciplinas que dependem mais da leitura... Da escrita, ele fica totalmente alheio. Agora em algumas oficinas como educação física, atividades físicas e motoras ele participa bem. Então eu acho que algumas oficinas ele tem muito mais contato... Ele interage muito mais do que no currículo. Então... No caso do Ítalo para ele são melhores as oficinas do que o currículo... Ele tem mais participação. Então a participação na ETI, dele, eu acho que é legal, é boa.

Quanto aos outros dois, Ornela e Marciano, são excelentes. Eles participavam da sala de recursos, eles eram muito bem atendidos na sala de DV (deficiência visual). Algumas atividades que eles não conseguiam acompanhar na sala de aula eles desenvolviam na sala de recursos. Eles tinham horário. Eles saiam de algumas oficinas e participavam da sala.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

Bom. Eu vou falar fazendo uma comparação com a outra sala de recursos: que é do deficiente auditivo. Não sei se eu posso traçar essa comparação, mas o deficiente auditivo o professor dá assistência na sala de aula comum. Então os nossos alunos, com deficiência auditiva, recebem o atendimento na sala de aula

comum; então o aluno não sai da sala de aula comum para ter o atendimento. Talvez no caso do deficiente visual pudesse ser assim também: acompanhamento na sala de aula comum.

S11

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Bom o aluno (Ítalo) apresenta uma deficiência não só visual. Ele não tem o domínio no sistema Braille; então ele participa como um ouvinte na sala. Então as dúvidas que ele tem; às vezes algum termo pela disciplina que eu trabalho a língua portuguesa, que ele apresenta dúvida, ele não se sente nem um pouco coagido ou limitado em perguntar. A sala não se indispõe quanto a isso, todos aceitam a deficiência dele e ele pergunta, tira dúvida, sem problemas. Mas na parte... Pelo nível em que ele está, na série em que ele se encontra, ele não acompanha a parte escrita. Mas ele participa através da audição e as dúvidas que ele vai apresentando são esclarecidas e sempre tem um aluno sentado junto a ele, para auxiliar na conversa, na discussão, as atividades orais ele está sempre envolvido... Para ele poder estar interagindo e integrando com o grupo no momento.

Pesquisadora: Houve algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho para com uma sala que tem aluno com deficiência visual? Algo marcante?

O aluno é uma pessoa muito aberta. Ele é cativante. Não tem como assim... Uma que marcou. Só o fato de você entrar na sala, ele pegar sua mão, e falar: - O, professora, estava com saudades! Isso já é muito marcante; então... Fortalece-te. Diante às vezes de tanta... Desânimo de outros alunos que... Sem nenhuma deficiência aparente, não se mostram interessados, e ele com as dificuldades, as deficiências que ele tem, apresentando-se apto – apto não é o termo certo – mas aberto a te escutar, isso já é uma coisa que marca para a vida, um aprendizado mesmo.

Pesquisadora: O que você pensa sobre o apoio oferecido pela sala de recursos? Qual é o seu relacionamento com a professora do apoio especializado.

O apoio é total. Eu não tenho a qualificação, eu não sou especialista no caso. Então eu não conheço o sistema Braille, e sabendo das dificuldades que o aluno tem, a gente depende da sala de recursos. Mesmo para nos auxiliar; ele (Ítalo) não consegue realizar determinadas atividades... Porque que ele não consegue?... Aí vem o apoio que é fundamental para o trabalho. Mesmo quando não é direto com a professora da sala de recursos, a gente busca a coordenação; a coordenação pergunta; e depois nos traz a resposta e a gente consegue trabalhar no dia a dia.

Com o João... Ele apresentava uma dificuldade maior e o João usava a dificuldade, a deficiência dele, como uma desculpa. Aquela deficiência era uma muleta para ele. Então ele não conseguia, apresentava dificuldades, dizia que não conseguia porque não enxergava. Agora o Ítalo não, apesar da dificuldade dele, ele se mostra aberto a querer participar. Eu chegava, ele já pegava a pranchetinha dele para desenhar, para fazer a textura. Ele fazia e já me entregava

e dizia: Ó professora, eu já fiz minha atividade; mas eu continuo te ouvindo. Então o tempo todo a gente estava conversando. Ele faz e às vezes pergunta para o colega que está ao lado: Que cor que eu estou pegando? E aqui, que cor eu passei? Mostrando o lugar que ele tinha pintado com determinada cor. E aí o colega falava...

O João, no primeiro ano que eu trabalhei com ele eu percebi que ele tinha um ânimo maior. Uma vontade maior. Ele sentava na frente, a gente trabalhava... Eu comecei a fazer com ele um trabalho de alfabetização mesmo. O som das letras... Eu senti que foi tendo uma melhora. Mas derrepente ele parou de vir. O número de faltas excessivas... E pela idade também... Acho que ele se sentia meio destoando da turma. Mas o primeiro ano não foi tão gritante quanto o ano anterior, 2008, em que ele continuou na 5ª série, o seu tamanho físico era muito diferente. E ele usava a deficiência dele como uma desculpa para não trabalhar. E faltou muito... Então não deu para concluir o trabalho. A hora que ele estava começando a dar uma deslanxandinha na alfabetização ele parou de freqüentar.

O apoio especializado aqui da escola, o nome já diz tudo, é um apoio mesmo. Porque os professores têm a oportunidade de recorrer à sala para que o professor especialista possa nos orientar e completar os trabalhos de sala de aula. Que às vezes nós não temos condição de fazê-lo pela nossa não competência, por não ter tido esse tipo de trabalho. E o apoio direciona não só a parte intelectual, voltado para o conteúdo da escola, mas também uma parte para vida do aluno. O aluno está sendo apto a trabalhar, o deficiente visual a andar sem precisar do apoio de um outro colega, e sim usar a própria bengala,... Sem precisar de um outro... Ele consegue... E a gente percebe a cobrança em cima do aluno para que ele tenha esse desenvolvimento intelectual por si só. E ele mesmo comentava: “o professor vai ficar bravo se ele me vir andando com alguém”; “a professora vai chamar minha atenção porque ela sabe que eu consigo”. Eu falei então que você precisa por si também querer. Então a gente percebe que não é só o conteúdo da sala de aula que é trabalhado. Vai muito além. É um trabalho para a vida dele mesmo que é fundamental.

Pesquisadora: Como você se sente em relação a esse apoio especializado?

Eu me sinto não preparada, mas com uma retaguarda. Eu sinto uma força por trás, que nos orienta que nos fortalece e nos segura nos momentos difíceis. A gente sabe que qualquer a gente pode recorrer. A gente tem a quem recorrer. Uma pessoa que vai nos esclarecer na dúvida que são muitas. A gente consegue trabalhar sabendo que tem alguém que vai nos ajudar que nos sustentar, dando essa sustentação para o próprio aluno.

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI?

Eu acho que a nossa escola ainda não está preparada para atender o aluno em tudo. O aluno com deficiência visual ele depende de um material especial e nós não temos esse material. Às vezes, mesmo com baixa visão, o material ampliado demora muito para chegar. Ele vai precisar não só do material em Braille como de um... O ambiente, a parte física, eu acho que ainda é bacana, não tem muitos obstáculos que atrapalham – não sei no meu ponto de vista... Eu acho que ainda dá. Mas as orientações... A parte do Braille, essas necessidades que ele também necessita eu acho que deixam um pouco a desejar. Não só a escola, esta escola em si, acha que o sistema educacional de um modo em geral. A gente vê que agora o ponto de ônibus agora que está tendo em Braille para o deficiente visual

poder se orientar; remédios... É agora que está tendo essa divulgação das necessidades do deficiente visual. Então a gente tem muito ainda que trabalhar. Eu acho que o professor em sala de aula também deveria receber uma orientação; não só o especialista. Ele deveria ter um conhecimento prévio para ele poder orientar melhor. Com essa inclusão, não são todas as escolas que tem uma sala de recursos. Isso, acho que facilitaria muito o trabalho do professor. O professor se sentiria mais útil com relação a esse deficiente. Porque daí não seria só um ouvinte, o professor saberia como trabalhar o Braille nem que fosse o básico. Mas quanto a esse apoio da sala de recursos já é um avanço porque, como eu citei, as escolas ainda não tem esse recurso.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

Se o professor tivesse uma capacitação, conciliaria esses três momentos: do currículo básico; esse trabalho das atividades complementares nas oficinas também. Mas nós não temos capacitação para isso. Muitos às vezes até é oferecido o curso, mas não vêm interesse nisso. Então eu acho que fica complicado conciliar. Então alguma coisa ele deixa de participar. No momento assim... Uma sugestão... Não me veio. A capacitação seria um primeiro princípio. Foi tanto divulgado que o professor estaria apto a receber a os alunos na inclusão e não é bem assim. Fica bonito falar na TV, falar para a população e a população acha que é por aí e não é bem assim na realidade.

Pesquisadora: Como você vê a escola de tempo integral hoje?

Uma escola que tem muito a oferecer, mas pouca estrutura. A estrutura de uma escola em período integral é muito falha. Nós recebemos alunos das 7H da manhã às 04H da tarde... Eles ficam um longo período na hora do almoço correndo porque não têm um refeitório adequado; eles não têm uma sala para eles ... Jogam futebol, nosso país é tropical, o calor que faz, eles entram para a sala todos suados; não tem... Seria até utópico. O que eu estou falando seria uma utopia: mas eu acho que a gente precisaria pensar nisso. Para ter uma escola de tempo integral precisaria ter uma estrutura melhor. Agradaria a todos. Os alunos se sentiriam melhor acolhidos. Os professores mais motivados. Porque você entra na sala de aula todos os alunos cansados, suados... Então acaba ficando complicado. Mas tem um currículo muito bom. Esse complemento de atividades que outras escolas não oferecem... É um diferencial. A escola era para ser um diferencial mesmo. Era para ter as melhores notas. Ser o topo da educação no Estado. E a gente vê que não é isso. Então o que é que está falhando? Será que são... Como sempre recai sobre os professores, será que são os professores que não estão aptos a trabalhar ou o que é que está acontecendo. Se o sistema não tem uma parcelinha aí para acertar...

S12

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Bom. Nós temos o atendimento: sala de recursos para deficiência visual. A gente procura promover para os professores: capacitações, estudos, dentro da própria escola em primeiro lugar; em contato com os demais professores do ensino regular, para que juntos eles consigam desenvolver ações pedagógicas que proporcionarão aos alunos um desenvolvimento pleno da aprendizagem. Temos também o apoio da diretoria de ensino que, quando solicitado, realizamos encontros nos horários de trabalho pedagógico coletivo para discutir também problemas que vão surgindo no decorrer do trabalho pedagógico, e que nos trazem em alguns momentos algumas angustias que não temos respostas. Principalmente com relação ao atendimento ao aluno com deficiência visual: em sala de recurso, em sala de aula,... Enquanto ele está dentro da sala de aula, ele não tem um professor responsável que possa auxiliá-lo individualmente nas suas dificuldades. Porque dentro de uma sala de aula com a base de trinta e cinco, quarenta, alunos, é difícil para o professor de a classe comum dar um atendimento especial; e, esse aluno precisa de um atendimento especial para pelo menos ele iniciar o trabalho até que ele (cego) consiga, digamos assim, caminhar pelas suas próprias pernas.

A experiência mais marcante foi quando eu comecei nesta escola, que já havia o atendimento, e que eu, como diretora já atuante numa outra unidade escolar, ainda não havia trabalhado com esse tipo de atendimento. Então no início para mim foi um desafio. Porque também não conhecia essa situação; também não conhecia o aluno, porque eu também tinha preconceitos; porque eu também achava que eu não havia condições de atendê-lo; por que... Ainda se confunde o cego, às vezes, com um retardado mental. Aos poucos eu fui aprendendo que não é bem assim. Só a experiência de trabalho vai mostrando para a gente que é uma pessoa comum, uma pessoa normal, uma pessoa que desenvolve muitas vezes muito mais do que a gente pensa. E nós temos um exemplo disso aqui dentro da escola, um ex-aluno: o Frederico, que surpreendeu a gente maravilhosamente bem. Aprendeu muita coisa, até inclusive sozinho. Ele conseguiu caminhar com suas próprias pernas, como disse anteriormente. Ele teve ali o cajadinho para o início... E assim ele foi. Deslanchou. E hoje já está na faculdade e com certeza será um grande profissional.

Pesquisadora: Qual é o apoio que você recebe para esse trabalho com o aluno com deficiência visual matriculado? Fale sobre o apoio especializado que está sediado nesta escola. Qual é o seu relacionamento com a professora do apoio especializado?

De primeiro momento, o apoio enquanto diretora que eu tenho é dos próprios professores que atuam na sala de recursos. E os professores que hoje a gente pode dizer que eles também compreendem e entendem o nosso trabalho... Tem algumas ressalvas às vezes, mas... Em segundo momento, quando solicitado da diretoria de ensino; do CAPE que é um órgão central que coordena o trabalho,... Mas diretamente são os próprios professores da sala de recursos. A gente se une e tenta encontrar as soluções dos problemas e para as devidas angustias que vão surgindo no decorrer do tempo.

Pesquisadora: Como é realizado o atendimento especializado aqui na escola de tempo integral? Algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho?

Há um horário do professor com relação ao atendimento ao aluno: uma vez por semana até duas vezes por semana; aproximadamente de duas / três horas; e também o atendimento dentro da sala de aula – eu particularmente acho essencial. Que o professor especializado esteja dentro da sala de aula com o aluno, atendendo ali no dia a dia. Ele viria para a sala de recursos para que, digamos assim, no início ser alfabetizado em Braille. Na situação da subnormal, para que consiga mostrar a questão da ampliação de letras... Mostrar os materiais existentes. Agora no dia a dia, o aluno está dentro da sala de aula, ele ainda não está alfabetizado... E o professor transcorre a sua aula normalmente... É uma educação inclusiva, então ela faz parte do grupo... E ali ele será tratado como os demais. Às vezes ele fica ele deixa de progredir porque falta o atendimento. Eu acredito que teria que ter a professora durante as aulas, em todas as aulas para dar um auxílio. Não ensinar ao aluno matemática, português, inglês.. Mas estar ali dando atendimento na questão do Braille; ou até a questão do material de ampliação, algum tipo de situações que vão ocorrendo no dia a dia da sala de aula comum, que são inúmeras, e que encontram dificuldade. Não é só o deficiente visual que encontra isso; o deficiente auditivo também; o deficiente mental também. Não é só nessa linha.

Pesquisadora: Como você se sente em relação a esse apoio especializado?

Olha... Caminhamos muito. Mas ainda falta ainda o professor especializado estar mais dentro da sala de aula comum. Apesar de nós termos o grupo, mas ainda eu sinto uma relutância do professor especializado não querer estar ainda o tempo todo ali (dentro da sala de aula). É óbvio que tem outras partes... Tem os outros alunos de outras escolas que vem aqui para o atendimento. Mas poderíamos ter, por exemplo, dois professores: um professor para atender o aluno dentro da sala de recursos e outro para atender durante as aulas.

Pesquisadora: Qual o seu relacionamento com as professoras da sala de recursos?

Olha... Com algumas a gente tem apenas um elo profissional. Com outras a gente se identifica melhor, então a gente até cresce mais em meio a discussões que a gente pode discutir coisas assim que não poderia estar falando para outras pessoas. Mas agente procura atuar profissionalmente naquilo que deve ser feito; seguindo as legislações mesmo que às vezes a gente queira fazer de uma forma diferente, mas a gente tem orientações / legislações que devem ser cumpridas, precisa ser cumpridas - às vezes a gente encontra relutância... o professor não quer atender a legislação porque o professor especializado acredita também em alguma coisa; acredita no seu trabalho de uma forma diferente, mas certas orientações tem que ser seguidas. Se elas estão ali porque alguém estudou para isso; alguém pesquisou e sabe que talvez desta forma seja melhor. Ou talvez falte ter um pouco mais de contato e ver que desta forma também não funciona mais. Porque a educação está mudando, as crianças estão mudando, o meio está mudando, e a gente tem que ficar adaptando, a gente tem que adaptar as legislações, as orientações, de acordo com a realidade que a gente está vivendo. Mas acredito ter uma relação boa; crescemos muito juntas... Às vezes ocorre a troca de professor, mas normalmente aqui sempre está o mesmo professor. Ocorrem os impasses que, em virtude de atribuição de aula, de legislação, há uma alteração de professor. Mas à medida que vai chegando a gente vai se

adaptando a ele e ele à gente, porque afinal de contas a gente está aqui para atender ao aluno e não a si próprio.

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI?

Na sala de recursos, ela já existe, acredito, para que faça esse tipo de atendimento, além da questão da alfabetização. Então ele estaria no ensino regular, em período contrário ele estaria dentro da sala de aula. É assim que diz a legislação; é assim que a gente segue e a gente já trabalha desta forma. No caso da nossa escola que é escola de tempo integral, então ele não tem um período contrário porque ele já está aqui o dia todo, das 07H às 04H da tarde. Nós temos um trabalho do professor especializado, que em algumas aulas, que a gente acredita depois de uma conversa que seria assim menos prejudicial ao aluno, ele vai até a sala de recursos junto com o professor especializado que trabalha essa parte de mobilidade, de alimentação,... Tem um fato marcante: que o professor da sala de recursos, vou citar até um exemplo em deficiência visual, ele entra na escola às 07H e ele sai às 11H30, e aqui, que é uma escola de tempo integral, a gente tem o aluno quer vai almoçar com a gente. E nós temos o Ítalo, um exemplo. Ele muitas vezes ficou com a gente, com as crianças... Teve uma orientação da professora especializada, mas infelizmente ela não pode estar todos os dias no almoço, porque ela também tem uma outra função, um outro expediente que inicia às 13 horas. E o almoço aqui começa do meio dia e vinte e vai até à uma e vinte. Então com ajuda de funcionários, dos próprios alunos, da direção, da coordenação, esse trabalho também foi feito durante esses horário de almoço: como sentar, ver o espaço do prato; do talher... No início foi difícil porque a mãe o alimentava. Então ficando aqui de tempo integral, na 5ª série, hoje ele está na 8ª, tivemos algumas dificuldades. Hoje já superadas; que ainda tem a participação dos alunos que o auxilia durante o almoço, banheiro, escovar os dentes,... Assim como os inspetores. Então isso foi um fato marcante que a gente percebe que: Existe a orientação da sala de recursos, mas o professor especializado não está aqui das sete às quatro. E como que fica o aluno no outro período? Então a própria escola junto com seus alunos, professores e funcionários conseguiram dar conta da situação. Poderia ser melhor ainda se tivesse um outro professor chegando, num outro horário para dar continuidade do trabalho do professor anterior. Talvez esse aluno estivesse bem mais desenvolvido para se locomover, para se sentir livre, porque ele ainda precisa de alguém.

Todo o trabalho com o aluno com o aluno deficiente visual, ou demais deficiente, é feito pelos professores da sala de atendimento especializado para os funcionários, professores, direção... Sempre que possível à gente proporciona tempo. E os professores especializados também buscam esses funcionários, que às vezes a direção nem fica sabendo por que faz parte do trabalho dele, ele se envolve de uma certa forma que ele também quer o bem da escola, o bem do aluno, uma qualidade de atendimento. Então ele mesmo, por iniciativa própria, ele se coloca à disposição: vem falar com o funcionário, vem falar com o professor fora do seu horário de trabalho quando ele encontra um tempo para se dedicar a isso, porque ele tem os seus outros afazeres.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

Eu acredito que deveria haver um professor na sala de recursos e um professor para estar com o aluno. Como saiu, agora esta semana, uma legislação, que o aluno no ensino regular deficiente auditivo, tem direito a um interlocutor o tempo todo dentro da sala de aula. E por que não um professor de deficiente visual também dentro da sala de aula? Ele não é um interlocutor porque o aluno escuta e fala, mas ele tem as suas limitações quanto o aluno cego. Principalmente numa escola de tempo integral – estamos aproximadamente com quatrocentos alunos – é um número grande para tempo integral; e, são corredores praticamente de locomoção apertados; a escola tem um espaço grande =para que o aluno que precise se locomover precisa de orientação;... Então precisaria de mais alguém... Só a sala de recursos eu acredito que não seja suficiente... Tanto é que eu acredito mais no professor até dentro da sala de aula, junto, no dia a dia com o aluno, vivendo a experiência do dia a dia, do ele ser retirado da sala de aula, ou vir em período contrário; e ter um atendimento de duas horas. É muito maior o tempo de estudo do que o tempo de atendimento. Por que duas horas por semana eu acredito que leva muito tempo para que a gente consiga ajuda-lo a se desenvolver. Enquanto isso ele está procurando desenvolver sozinho dentro da sala de aula. Sozinho entre aspas, porque graças a Deus a gente tem o apoio da direção, da coordenação, dos professores... Principalmente para a escola de tempo integral. É principalmente, porque como eu disse: o aluno está aqui o tempo todo, das sete as quatro, então ele faz parte da vida escolar. E ele tem as suas especificidades, as suas limitações, e no dia a dia, no transcorrer existem outros problemas, outras situações, que às vezes a gente até esquece que ele está aqui dentro. Como disse quatrocentos alunos, um dois, três alunos com deficiência visual e tem outros alunos com seus problemas que também tem suas especificidades; ele não é o único. Cada um com seu meio de vida, com sua experiência, com a sua realidade.

S13

Pesquisadora: Fale um pouco da prática docente como professor e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual.

Não tem nada assim... Direcionado ao aluno especial, né. O planejamento nosso é feito de uma forma direcionado só para os alunos considerados normais. Os alunos especiais à gente não contempla no planejamento. Mesmo porque eu acho que o planejamento deveria ser mais integrado inclusive com a participação dos professores da sala de alunos especial. Porque aí a gente... Além de ter um profissional específico da área, a gente teria. Assim... Acesso ao material... Saber como trabalhar porque na realidade a gente não sabe. Não sei... Sinceramente não sei como vou trabalhar com o aluno especial... No caso específico do Ítalo, ano passado... eu trabalho com ele já há 2 anos. E a orientação que é passada para nós pela própria direção da escola é a seguinte: Você tem que trabalhar com ele como trabalha com qualquer outro aluno. O Ítalo então mais ainda: porque o Ítalo além de ele ser deficiente visual tem deficiência mental. Então ele está na sala de aula, foi colocado mais para socializar; aprender andar, se virar só, não é?

No caso dos outros não (Marciano e Ornela) assistem aula com a gente; às vezes trabalha com a gente normal. Mas no planejamento nada é contemplado.

Pesquisadora: Houve algum momento em que você teve satisfação quanto ao seu trabalho para com a sala que tem aluno com deficiência visual?

Pesquisadora: O que você pensa sobre o apoio oferecido pela sala de recursos?

Eu gosto que ela esteja presente na sala de aula. Inclusive ano passado a gente teve algumas experiências extras muito boas. Eu não tenho nenhum problema. Eu gostaria que a professora estivesse presente sempre que pudesse estar presente. Eu já conversei com alguns colegas, eles também gostariam que tivesse uma coisa assim... Mais sistemática. Que já fizesse parte do nosso programa anual, parece-me assim que é um apêndice da escola e não é um apêndice. É uma realidade da nossa escola inclusive nossa escola parece-me que é referência na cidade. Então para ser referência ela tem que ter na sua rotina diária.

Pesquisadora: É importante o aluno DV participar da ETI?

Eu acho assim... Eu sou a favor da inclusão, tá. Desde que seja inclusão de verdade. Porque a inclusão que é feita... Pelo menos a que eu conheço, falta muito. Então eu acho que é importante sim. Mesmo porque... As pessoas, os alunos e os professores têm que saber que isso faz parte da nossa realidade da nossa sociedade que tem pessoas com deficiência e que elas não podem ser colocadas à margem... Tem que ser incluídas. Incluir não quer só dizer passar e deixar ele lá sem fazer nada. Eu acho que deveriam participar mais ativamente das atividades.

Pesquisadora: O aluno com deficiência visual é um aluno que precisa de atividades complementares; como você vê a participação desse aluno com deficiência visual na ETI?

A ETI deveria encontrar um horário. Eu penso comigo que poderia ser oferecida alguma coisa alternativa: como por ex. alunos que se interessam em aprender Braille – eles viriam para uma sala aprender Braille junto com o aluno especial. Entendeu? Alunos que querem trabalhar... Eu lembro quando eu morava numa cidade do norte: que a gente... Tinha pessoas que se apresentavam voluntária para ensinar a pessoa a andar de bengala... isso podia ser feito. Na proximidade de que o professor... Eu vi alguma coisa parecida aqui no ano passado. Você põe a venda em dois alunos e eles saem junto com o aluno que é especial. Eu penso que poderia ser feito assim. Ah! não dá para acompanhar, vai prejudicar o conteúdo normal? Tudo bem. Então a gente arruma uma alternativa. Não vejo nenhum problema nisso não.

E Braille, acho que muita gente ia querer aprender, eu inclusive gosto muito. Eu vejo assim exequível.

Pesquisadora: Você incorpora na sua prática pedagógica a orientação especializada?

Olha! A gente no dia a dia na sala de aula quando ela fizer alguma coisa a gente incorpora na nossa prática. Sim. Normalmente a gente não prestou atenção nesse tipo de segmento, e a gente acha que está trabalhando sempre com pessoas que não tem deficiência. E de uma forma ou de outra sempre... É bom prestar atenção porque parece que o mundo das pessoas consideradas normais não tem problema, e têm.

Pesquisadora: Você acha que existe um meio de conciliar a ETI com o atendimento educacional especializado? Você poderia sugerir um meio de articulá-las?

Olha, eu gostaria que fosse mais uma coisa mais planejada, mais do planejamento para nós incorporar à nossa rotina. E não ser uma coisa que é esporádica que é eventual. Eu gostaria que fosse uma coisa mais incorporada à rotina. Bom, A partir de agora nós vamos trabalhar assim. Entende? Não uma coisa eventual. Não quando ela acha que tem necessidade. Se a professora Pudesse participar de nosso planejamento seria melhor ainda... Planejamento, da elaboração das aulas. Este ano vão ser elaboradas aula por aula. Eu sei que é difícil porque em todas as matérias é complicado. Mas precisa ver um jeito de trabalhar mais no planejamento.

S14

Pesquisadora: Fale um pouco de sua prática e suas ações pedagógicas para atender aos alunos com deficiência visual na ETI..

A participação do aluno deficiente visual, como qualquer outro tipo de deficiência dentro de uma escola, acarreta problemas. Até então, o próprio diretor, e a própria escola tem que entender que o aluno que entra numa inclusão, aquele que está recebendo, é como se estivesse recebendo uma visita. Então a escola tem que preparar os professores, os coordenadores e os próprios alunos para receber esta criança. Então ela está sabendo que vai uma criança diferente.

Como eu vejo, eu vejo assim: a inclusão veio para ficar e que cada vez mais está tendo orientação para aos professores para que acolham e acolham bem esta criança. Porque não é fácil você ter uma criança e se você for conversar com os professores você vai ver que eles reclamam muito. Toda vez que nós falamos na inclusão eles questionam e falam: “Ah! Mas nós não somos especialistas.” Como que se fosse especialista fosse fazer toda a diferença. Mas eles não entendem que ser o professor, ali no caso, o professor em si é que vai fazer a diferença.

O especialista é lógico ele tem outras técnicas; ele atende em menor número. Mas dentro de uma sala de aula, o trabalho tem que ser diferenciado; mesmo você tendo ou não, principalmente você tendo essa criança.

Então eu vejo assim: Existe um despreparo muito grande. E com a vinda das ETIs, se for continuar o tempo integral... Todo o preparo da própria escola em si tanto para o deficiente como para o que não tem problema nenhum. Eu vejo muitas vezes que a escola não está preparada para um tempo integral. E aí num período são as aulas regulares, normais, e depois vêm as oficinas. E é na hora dessas oficinas que o negócio fica diferente. Porque realmente não é colocar o nome das oficinas. Olha tem o nome da oficina. Mas essas oficinas estão trabalhando? Estão fazendo realmente aquilo que é proposto? Essa escola tem todo o espaço, tiram essas crianças de dentro dessa sala na hora da oficina? Porque a nossa criança de inclusão ela teria assim... Seria belíssimo, como a gente vê em filmes, se realmente fosse feito.

É nessa hora que existe toda uma lei da escola de tempo integral, que a criança tem que permanecer o tempo inteiro na escola. Mas na hora dessa oficina... Aí você vai se deparar com duas... Eu vejo um problema: a lei da ETI e a Resolução 11 de 31 de janeiro de 2008. Então o que acontece: a nossa resolução ela pede

que essa criança seja atendida em horário contrário. A da ETI tem que permanecer. O conflito começa aí: são duas resoluções para uma mesma criança. Então tem que ser assim: quando os pais forem colocar essa criança, tem que ver bem se no momento não existe uma outra escola para que essa criança possa ser trabalhada no período contrário. Porque o Estado cobra isso. A partir do momento que consta como um aluno de inclusão e que tenha a deficiência seja auditiva, visual ou intelectual, ele vai ser cobrado para ser atendido num outro horário. E como que nós vamos fazer? Pela lei da ETI, ela não pode sair da escola. E pela lei nossa, da Resolução 11, essa criança tem que ser atendida. Então eu acho assim: que primeiro os pais tem que ver bem aonde vai colocar a criança. Se no caso não existe uma outra escola.

Mas dentro das escolas, eu acredito que agora com toda essa...

A inclusão está sendo vista, assim, com muito bons olhos pela Secretaria. E os professores por mais resistentes, até então, estão vendo que não tem... a criança vai vir para nós. Ela vai estar dentro da sala de aula. E eu também começo a pensar em certas mudanças – que vai ocorrer mudança dentro das oficinas. Por que tem que ter. Porque a criança na hora da convivência com as outras crianças, a própria oficina, se nós pensarmos bem, poderia – não digo a sala porque o especialista tem que trabalhar com menos criança, tem o número certo – mas assim: as oficinas poderiam ajudar em muito esse aluno.

Pesquisadora: Quais as ações da Diretoria para a inclusão desse aluno na ETI?

Dentro da Diretoria, falando Diretoria de Ensino, nós ficamos assim cautelosos desse problema. Porque se você for falar: “ah, nós vamos fazer um acordo caseiro”. Acordo caseiro não pode. Por que depois...

E se for feito, no caso, você vai falar: mas já existe. Existe; a gente sabe que existe. Porque nós temos que sempre... a criança tem que ser favorecida. No caso: se não existe uma outra escola para essa criança freqüentar, o que nós vamos fazer? Isso o próprio supervisor vai até a escola, junto com o PCOP da Educação Especial, vai saber o que está acontecendo; conversar com a direção, com os pais dessa criança para ver se não existe uma maneira de colocar em outra escola. Se caso não tem essa possibilidade, então a mãe vai fazer uma declaração; ela vai estar ciente do que vai acontecer, que essas faltas vão ser computadas. Porque essa criança pela menos uma vez por semana no período de duas a três horas ela tem que ser atendida na sala de recursos no período contrário, junto com a especialista.

Pesquisadora: Existe uma preocupação da Diretoria, em relação ao aluno com deficiência na ETI, que movimente o olhar quanto à política pública desse aluno nessa escola?

Olha, todo mundo está preocupado com essa criança. É uma coisa assim... A partir do momento que essa criança vai para uma escola do Estado, que entra que ela tem uma deficiência, imediatamente já cai na PRODESP e o Estado inteiro fica sabendo. Quando entra nessa PRODESP, a nossa Diretoria na mesma hora é cobrada. Tanto que a CEI em São Paulo sabe se aluno está ou não sendo atendido. Então é nessa hora, quando está na ETI; existem escolas aqui da nossa Diretoria que são de tempo integral e que tem as próprias professoras especialistas que constam com essas classes. Quando nós fazemos as reuniões, a gente pensa assim: é um problema desde o começo do ano. Mas o próprio CAPE lá em São Paulo, por saber desse problema... Por que essa inclusão de uma hora para outra veio com tudo, começou aos poucos, e agora é uma coisa que vai ficar e todo mundo se preocupa com essa criança.

Quando nós ligamos para São Paulo e fala que na PRODESP essa criança não está conseguindo matrícula, então nós ligamos, explicamos o caso, imediatamente a própria PRODESP manda para nós um papel que é preenchido; volta; e abrem uma vaga para essa criança. Mas não vai constar como aluno atendido. Só vai estar do lado que ele está freqüentando, mas não como aluno da PRODESP porque a escola é de tempo integral. Se for no mesmo período ele não vai constar. Agora, como geralmente essa escola... a professora especialista vai atender no período contrário, então ele vai entrar na PRODESP por causa disso, por que daí é período contrário.

Pesquisadora: Como você percebe o relacionamento do professor da sala de recursos com a ETI que tem o aluno com deficiência visual incluído?

Eu vejo assim: que a situação do professor especialista não só com a ETI mas com as escolas que não ETIs ainda, eles passam assim... Como eu posso falar para você... Existe toda uma resistência quando fala que tem uma criança dentro dessa escola. Eu vejo assim: como esse professor especialista, o carinho, a dedicação, os planos que ele tem para os alunos. E ao mesmo tempo ele vai... Eu vejo assim... Ele vai acompanhar um HTPC de uma escola que tem esse aluno, muitas vezes por ser a ETI marca um horário com esse professor... Por causa do próprio horário que vai até às 15H50'... Então o horário: ou eles fazem HTPC na hora de almoço; ou então quando chega à tarde o próprio professor da sala regular não está presente... Então isso dificulta muito por causa do horário dos outros professores. Mas assim... Eu vejo assim: o professor especialista está sempre como que correndo atrás do professor da sala regular. Porque ele é que trás para gente tudo o que está acontecendo. Porque o professor está: "ah! Aquele aluno". Ainda existe esse problema do preconceito: "aquele aluno". Não, não é "aquele aluno". É o nosso aluno que freqüenta a nossa sala de recursos. Mas eu vejo assim: quanto ao professor sempre preparado, sempre correndo atrás mesmo para as orientações e para trabalhar com a criança. Então quando a gente fala que vai ter uma orientação técnica ou que chegaram os brinquedos, o que ele pediu, assim... Ver como eles se interessam... Eu fico muito feliz com essa parte.