UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANE DA SILVA PRADO

Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares

SÃO PAULO

2006

LUCIANE DA SILVA PRADO

Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial à Comissão Julgadora da Universidade de São Paulo, sob a orientação da professora livre-docente Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel.

São Paulo

2006

Luciane da Silva Prado

Sala de recursos: um itinerário, diversos olhares

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Educação Especial

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À pequena Júlia

Que a singularidade do brilho de seu olhar e de seu sorriso possa ser evidenciada em mais crianças, em uma sociedade mais justa, pacífica, respeitosa e igualitária.

Mamãe

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao Pai, que possui um plano para nossa vida, o qual nos cabe executar da melhor maneira, para seu louvor e grandeza.

Aos meus pais Nelson e Dirca, meus primeiros mestres, que me educaram com amor e que me acompanham em minha trajetória.

A minha filha Júlia e meu marido Sandro pelo amor e paciência.

Aos meus amigos da sala de recursos Berê, Simone e Daniel que acreditaram no projeto, incentivaram e colaboraram efetivamente em seu percurso.

À equipe da sala de recursos como um todo, à direção e toda equipe de professores da escola pesquisada, que continuem transformando o medo e a insegurança em aprendizado e ousadia.

Às amigas de salas de recursos Maria das Dores, Lolita, Arlinda e finalmente Vivi, professora do ensino regular, que tanto me incentivaram, contribuíram com sugestões, materiais, apoio, e que em seus percursos solitários, transformam histórias de vidas em histórias de luzes.

Ao Marco, Rosângela, Aline e Valdete pelo olhar atento e carinhoso nas revisões.

À querida Loyde de Almeida Viana que lutou para a concretização deste espaço e é um exemplo de vida para mim.

Especialmente a Roseli Baumel, minha orientadora, que com sua vivacidade e paixão pela temática alargou meus horizontes.

Às professoras Maria Luiza Spovieri Ribeiro, Edna Mattos e Kátia Caiado, pelas valiosas contribuições sobre o tema.

Aos meus queridos alunos, tantas vidas transformadas, principalmente a minha...

RESUMO

PRADO, L.S. **Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares.** 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

Esta pesquisa investigou o trabalho realizado em uma sala de recursos para deficientes visuais, que apóia educandos cegos e com baixa visão, seus familiares e os profissionais da instituição, e sua contribuição, legitimidade e importância em um contexto de inclusão escolar. Os dados foram obtidos mediante as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os envolvidos. Além disso, foram realizadas observações das aulas, e a análise documental de dois projetos de funcionamento da sala de recursos, registros e outros materiais selecionados na escola e no setor de apoio pesquisado, contemplando diferentes significados em seus múltiplos contextos, de forma ampla, descritiva, enfatizando o processo, como pressupõe uma pesquisa qualitativa. Elucidou-se as razões para a criação desse setor de apoio, assim como suas condições de funcionamento, através de uma retomada histórica e teórica sobre a clientela atendida. A realidade constatou a importância desse serviço no processo de inclusão escolar, orientando, supervisionando e desenvolvendo um trabalho adequado a necessidade de pais, alunos e profissionais ligados a escola, enfatizando-se o professor. A pesquisa mostrou que a sala de recursos pesquisada colaborou para o acesso do deficiente visual ao ensino regular e para sua inclusão educacional com maior eficácia. Obstante as conquistas, notou-se a necessidade do setor de apoio rever suas práticas, saindo do isolamento, aprendendo e buscando efetivamente trabalhar em equipe, ampliando seu olhar e desenvolvendo atividades que ultrapassem o âmbito educativo do aluno focalizado.

Palavras chave: Sala de recursos. Deficiência visual. Inclusão escolar

ABSTRACT

This research investigated the work developed in a resource room for visual deficient which supports students who are blind or have low vision, their relatives and institution professionals, their contribution, legitimacy and importance in a school inclusion context. The information was obtained through semi-structured interviews with people involved. Furthermore, it was implemented class observation, and documental analysis of two projects regarding the functioning of the resource classroom, records and other material selected in the school and in the support department researched, achieving different meanings in its multiple contexts, widely and descriptively, emphasizing the process, as a qualitative research is expected to be. The reasons for the creation of this support department were elucidated, as well as its functioning conditions, through a historic and theoric retaken regarding the ministered clients. It was noticed the importance of this service in the process of school inclusion, guiding, supervising and developing a suitable work for the needs of parents, students and school professionals, being the teacher emphasized. The research showed that the resource room collaborated for the visual deficient access of the regular teaching and their educational inclusion with greater efficiency. Despite the achievements, it was noticed that the support department should review its practices, coming out of the isolation, learning and seeking to work effectively as a team, improving its view and developing activities that goes ahead the educational ambit of the student in focus.

Keywords: Resource room. Visual deficient. School inclusion

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevistados que fizeram menção às subcategorias de análise	141
Quadro 2 - Entrevistados que fizeram menção às subcategorias de análise	148
Quadro 3 - Entrevistados que fizeram menção às subcategorias de análise.....	159

ANEXOS

Tabela 1 - Equipe da sala de recursos.....	194
Decreto de criação da sala de recursos	195
Ficha de anamnese	196

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. JUSTIFICATIVA.....	13
3. MARCO TEÓRICO	18
3.1. A educação	18
3.2. Uma história de extermínio e exclusão	25
3.3. Legislação educacional	34
3.4. A deficiência visual	43
3.5. Inclusão escolar e educação especial. É possível a paz?	54
3.6. O profissional da educação e as mudanças em um contexto de inclusão escolar.....	66
3.7. Sala de recursos: definição, organização e trabalho efetivo	70
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	107
5. TRATAMENTO DE DADOS E DISCUSSÃO	114
5.1 Planejamentos e projetos	114
5.2 Compreendendo, refletindo e dialogando sobre os atendimentos	129
5.3 A equipe da sala de recursos	137
5.4 As entrevistas	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de investigar uma, dentre tantas possibilidades de respostas, à uma nova demanda: em uma perspectiva inclusiva, educar todos os alunos, valorizando e respeitando as diferenças individuais, por meio de um ensino de qualidade. A resposta encontrada pela escola pesquisada, além da inserção dos alunos deficientes visuais em suas salas de aula regulares, foi a criação de uma sala de recursos para deficientes visuais, que apóia educandos cegos e com baixa visão, seus familiares e os profissionais da instituição.

Perpassa nesse estudo a necessidade e o desejo da autora em compreender melhor seu próprio ambiente de trabalho, as relações ali estabelecidas, sua prática, uma melhor conexão com a teoria e a busca por respostas às suas inquietações, na ânsia por afirmativas próprias. Como corrobora Maria Cecília Minayo, “...nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Cf. MINAYO, 2004, p.17). Todavia, na composição desse trabalho, tomou-se a cautela de manter o distanciamento necessário do objeto pesquisado.

A experiência de trabalhar na educação e reabilitação de pessoas cegas e com baixa visão, há apenas quatro anos, proporcionou presenciar inúmeras histórias de vidas transformadas, principalmente a da própria pesquisadora.

Descobrir o valor da educação formal foi possível devido à vivência com quem não a teve ou com quem, de alguma forma, não se sente pertencente a ela. A experiência mostrou que a deficiência visual, em si, não caracteriza que todos os indivíduos são portadores de insuficiências contundentes, mas sim que muito depende das oportunidades que lhes são conferidas, da forma pela qual a família e a sociedade os tratam e, principalmente, a maneira como eles se julgam.

Esta pesquisa proporcionou atentar para o valor real de uma equipe, mesmo nas adversidades. Observar, por um lado, a dor de famílias desorientadas, temerosas e desiludidas, acreditando ‘não terem’ um filho, ou ente, mas um ‘problema’ em mãos; por outro lado, educadores confusos, outros apáticos e impotentes frente aos novos paradigmas, mas muitos com seus trajetos transformados. Além disso, as próprias pessoas com deficiência desacreditadas pela sociedade, pelos seus familiares e, muitas vezes, por si mesmos.

A educação formal, quando de boa qualidade, proporciona o desenvolvimento de potencialidades e não se curva às limitações. É um diferencial na vida das pessoas, mas sozinha não basta.

Registrar esse cataclismo, compreender as relações, dialogar sobre as necessidades educacionais dos deficientes visuais, sua aprendizagem e desenvolvimento em um contexto de inclusão escolar na periferia da grande São Paulo, tendo como ponto de apoio uma sala de recursos, questionando e refletindo, por sua vez, sobre seu papel, importância e legitimidade é o objetivo deste trabalho.

Tais elementos, levaram a adoção de uma abordagem de pesquisa que tomasse em consideração o dinamismo e a riqueza das relações individuais e coletivas estabelecidas nessa escola, e em sua sala de recursos para deficientes visuais. O caminho seguido foi uma pesquisa de técnica qualitativa, que trabalha

... com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p.22).

Para a consecução do trabalho, apresentou-se no capítulo primeiro a preocupação em estabelecer um marco teórico geral, que versa sobre a educação nas seguintes dimensões: o processo histórico de extermínio e exclusão de pessoas com deficiência, atentando-se para as particularidades dos cegos e indivíduos com baixa visão; a legislação educacional vigente,

como um dos mecanismos para o efetivo exercício da igualdade e da cidadania; a caracterização da deficiência visual; o binômio conceitual inclusão escolar-educação especial, a fim de vislumbrar um possível caminho que os una e, finalmente, o olhar minucioso sobre a sala de recursos, definição, organização e trabalho efetivo.

O capítulo segundo se ocupa das questões metodológicas envolvidas nesta pesquisa, sendo que o tratamento de dados e sua discussão são desenvolvidos no capítulo seguinte, através de um breve histórico desta sala de recursos, seus planejamentos e projetos: nesse passo, o foco incide sobre alguns exemplos dos atendimentos realizados, trazendo também uma análise da equipe profissional que a compõe, e finalmente, as entrevistas realizadas mediante a técnica de análise de conteúdo.

Por fim, o último capítulo discorre sobre as descobertas encontradas nesse processo, suas lacunas e contribuições, apontando-se ainda para a necessidade de novas pesquisas nesse campo temático, que ainda se configura turvo e conturbado.

2. JUSTIFICATIVA

Temos o direito de sermos iguais quando as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura Souza Santos

Paulo Freire indica que nem toda evidência é tão óbvia quanto parece e reconhece que toda prática educativa envolve uma postura teórica, por parte do educador, e que essa atitude, por sua vez, implica explicitamente ou não uma concepção acerca dos seres humanos e do mundo: o homem como ser histórico, inserido em seu tempo, age, pensa, opta, valora e decide, de maneira ingênua ou não, orientando-se no mundo (Cf. FREIRE, 2002, p. 51).

Partindo do pressuposto citado, à luz de muitos teóricos atuais, o trabalho em uma sala de recursos para deficientes visuais, criada no Brasil em 1950 no Instituto de Educação Caetano de Campos e regulamentada em 1953, tendo como propósito atender o educando nos aspectos necessários à complementação dos conteúdos trabalhados na sala comum, mediante o ensino voltado às suas necessidades, individualmente ou em grupos, contando com materiais específicos para seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social, com profissionais especializados, parece perpetuar uma prática segregadora e preconceituosa de homem, mundo e educação.

Em geral, os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê a utilização de práticas do ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p. 67).

Por outro lado, há os que defendem ardorosamente a inclusão, sem que isso signifique necessariamente o término da educação especial.

É o *continuum* dos serviços que deve ser preservado. É necessário que haja um leque de opções de serviços por causa do leque de pessoas que apresentam um vasto conjunto de necessidades, muitas das quais não podem de forma alguma receber respostas das classes regulares (CORREIA, 2003, p. 105).

Nessa discussão, a opinião do aluno, com sua problemática e singularidade, sua família, seus professores, a sua busca pelo apoio especializado e os indicativos de sua permanência escolar com melhor qualidade, antes negligenciada, também contribui para uma dimensão importante na concepção desse serviço de apoio.

Sim, o deficiente visual está perdido se não tiver ajuda. Eu mesmo fui convidado a sair da escola quando comecei a não enxergar. Falaram assim, eu estava na quarta série, um pirralho: “aqui ninguém pode te ajudar.” E eu fiquei esse tempão sem achar escola, sem alguém para me ajudar. A gente encontra muita dificuldade na sala de aula, não adianta ficar só lá, sem aprender nada, a gente não vê lousa, e professor, em geral, só sabe usar lousa. Só existe sala de recursos porque os professores não são qualificados, se fossem não precisaria de sala de recursos. Tá certo que tem coisa que não daria mesmo para ele fazer, que tem que ser professor da sala de recursos, igual a OM¹, mas têm coisas básicas que o professor comum também não dá conta, aí a gente recorre à sala de recursos. A escola normal é muitas vezes só para ter diploma e socializar com os camaradas (Aluno D).

Há pesquisadores que esclarecem que a reestruturação da escola é condição necessária para uma educação inclusiva, englobando até mesmo as escolas especiais, de maneira a atender as necessidades de todas as crianças (Cf. CARVALHO, 2004, p. 35).

O estudo desse serviço de apoio e das relações existentes entre alunos, familiares e educadores, leva em conta a história pessoal de cada indivíduo que dele participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos.

Dessa forma, houve diálogo sobre a situação dos sujeitos, suas condições de vida, sonhos, desencantos, vivências e expectativas. Em relação aos alunos deficientes visuais, especificamente, de que maneira se relacionam com o conhecimento: de forma passiva, adaptando-se à sociedade, ou adquirindo condições de transformá-la, partindo de suas

¹ OM: orientação e mobilidade. Orientação é a habilidade do indivíduo de perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais com esse ambiente. Mobilidade é a capacidade ou estado inato do indivíduo de se mover reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. Refere-se a um programa essencial no processo educacional de qualquer indivíduo deficiente visual. (BRUNO & MOTA, 2001, p. 61-62)

próprias possibilidades? E com relação aos educadores, qual a sua formação, suas condições de trabalho e seu compromisso com a educação e com a sociedade?

A partir dessa perspectiva, foram avaliadas as inter-relações das pessoas com o ambiente onde se processa o ensino, a escola, sua estrutura administrativa e comunidade, em um contexto social.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de que a questão da inclusão escolar não pode ser apenas e exclusivamente retratada por números, por quadros estatísticos formalizados de matrículas efetivadas. Inclusão deve ser vista pelo ângulo da matrícula efetiva e eficiente, indo além de um lugar a mais preenchido nas carteiras escolares. Buscou-se compreender as dinâmicas das relações existentes nas matrículas realizadas, debruçando-se sobre as crenças, os valores atribuídos a elas, partindo das diferentes vivências e experiências no processo.

O processo de investigação foi feito basicamente mediante as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os envolvidos. Além disso, foram realizadas observações das aulas, a análise documental de dois projetos de funcionamento da sala de recursos, registros e outros materiais selecionados na escola e no setor de apoio pesquisado.

O propósito deste trabalho foi refletir se a inclusão deve ser baseada apenas no exercício educativo do professor de ensino regular ou se há ainda a necessidade de serviços especializados de apoio. Em outros termos, indagar se professores especialistas e a sala de recursos com os seus serviços se conformam como excludentes em relação à perspectiva da educação inclusiva, ou de modo inverso, se tais recursos são, de fato, complementares à filosofia inclusiva e a sua perspectiva educacional na realidade brasileira.

No cotidiano de profissionais que lidam com a especificidade da deficiência visual, é comum enfrentar situações e questionamentos referentes ao tratamento dispensado à pessoa

cega e com baixa visão, ao papel que a sociedade acredita que esses indivíduos devam desempenhar.

Quando abordados, os profissionais se vêem numa situação constrangedora. Ora são vistos como estimuladores de uma visão preconceituosa sobre deficiência e ‘mantenedores de guetos’, ora como ‘anjos que iluminam’ a vida dos indivíduos. Anjos ou demônios? Vilões ou heróis no processo de inclusão educacional? Desencadeadores de um mal-estar social?

Questiona-se ainda: o que tem de especial a educação? Educação especial para quem? Para quê? Por quê? Para todos ou para alguns? Todos são especiais, e ainda, alguns são mais especiais que outros?

Por outro lado, os alunos deficientes visuais, que iniciam seu processo de inclusão escolar, com todos os percalços que a situação traz, vivenciam o mesmo mal-estar, ora vistos como dependentes, limitados em todas as capacidades humanas, ora, como seres de luz, dotados de poderes sobrenaturais.

O próprio conceito de inclusão, usado em contextos tão diversos e com uma gama considerável de significados, faz parte desse cenário, e ainda que de extrema importância no processo, encontra-se conturbado e obscuro.

A palavra inclusão invadiu o discurso nacional recentemente, passando a ser usada amplamente, em diferentes contextos e mesmo com diferentes significados. Este fato, ao invés de favorecer a compreensão deste processo a que a palavra se refere, tem feito dela um simples modismo, uso muitas vezes superficial de um rótulo, vazio de significado social (ARANHA, 2001, p. 160).

Esta pesquisa almejou retratar os personagens em seu contexto, observando os papéis que exercem na realidade em que vivem. O que entendem por inclusão? Sentem-se participantes desse movimento? Qual é o discurso e a prática desses indivíduos? Sentem-se realmente participantes de um gueto? Necessitam de apoio para estarem inclusos no sistema escolar, ou é uma face da necessidade de se perpetuar uma prática social?

Nesta pesquisa, as questões da inclusão e exclusão escolar, enfaticamente, são vistas pelo ângulo de quem as vive e não somente de quem escreve sobre o tema, longe da instituição escolar e de sua riqueza de detalhes. Nesse contexto, pesquisador e alunos são feitos da mesma substância, dos mesmos questionamentos e de contradições, almejando entender essa situação ainda pouco clara à compreensão.

Sem a ilusão de que é possível aprofundar as discussões em todos os âmbitos da inclusão, detendo-se na inclusão escolar e referindo-se eventualmente a outras, recorta-se um aspecto da realidade para melhor compreendê-la em seu aspecto global.

Como pano de fundo, procurou-se elucidar alguns aspectos da deficiência visual, suas limitações concretas e as estabelecidas socialmente. Constatou-se a transformação que o acesso à educação formal traz à vida dos alunos, de seus familiares, dos professores da rede regular, dos discentes videntes que convivem com a nova realidade e da comunidade que os circunda. E, fundamentalmente, o papel da sala de recursos como serviço de apoio no processo, seu significado, sua importância ou não em um contexto histórico de discussão sobre a inclusão educacional.

3. MARCO TEÓRICO

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo inequívoco... Porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire

Refletir sobre a sala de recursos e seus serviços, seu papel, significado, importância, legitimidade ou não, em um contexto histórico de discussão da inclusão educacional de deficientes visuais, levou a contemplar os seguintes temas que compuseram o arcabouço teórico desta pesquisa:

1. A educação de forma ampla;
2. A história de extermínio e exclusão das pessoas com deficiências, enfatizando os deficientes visuais;
3. A legislação vigente a respeito da pessoa portadora de deficiência;
4. A deficiência visual;
5. A inclusão escolar e a educação especial;
6. O profissional da educação e as mudanças em um contexto de inclusão escolar;
7. A sala de recursos: definição, organização e trabalho efetivo.

3.1. A educação

A literatura recorrente caracteriza a educação como um ato humano e como um processo integral no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se nos aspectos físico, motor, psicomotor, intelectual, afetivo, político e social. Maria Salete

Aranha esclarece que a educação é responsável em perpetuar a memória de um povo, dando-lhe condições para sua sobrevivência: “a educação torna-se uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade” (Cf. ARANHA, 2002, p.15). Contudo, aponta que distorções são recorrentes neste processo.

Nas sociedades tribais a cultura global é transmitida de maneira informal pelos adultos, atingindo todos os indivíduos. Nas sociedades mais complexas, a educação assume um caráter intelectualista, destinado a elite. Para os trabalhadores o aprender a ler e escrever e o encaminhamento para a profissionalização torna-se suficiente (Ibid., p. 15).

A desvalorização social dos mais pobres e o preconceito em relação a eles levam as dificuldades encontradas pela sua busca de escolarização e o não prosseguimento de seus estudos. A culpa pelo fracasso escolar e a evasão são atribuídos em geral aos próprios educandos, as dificuldades dos próprios sujeitos, as suas condições familiares e até mesmo culturais (Cf. PATTO, 1999, *passim*).

Maria Helena Patto afirma que o fracasso escolar é visto como uma “questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola” e adverte que tal pensamento minimiza a problemática da precariedade do ensino, a má qualidade de condições de trabalho do educador e sua insatisfação profissional, as lacunas de sua formação, o pensamento negativo e nada científico sobre a clientela escolar mais pobre, a inadequação do processo de ensino e aprendizagem, a pequena duração da jornada escolar, entre outras questões, encobrimdo a natureza política do problema. (Cf. Ibid, p. 414)

Hoje, ainda é possível contemplar inúmeros indivíduos totalmente excluídos de oportunidades sociais, como o lazer, o trabalho, a cultura, o esporte, a saúde digna, e claro, a própria educação. O depoimento que segue ilustra, ainda, o isolamento de muitos indivíduos

Com certeza, eu ficava só trancada em casa. Nunca tinha conhecido o mundo, não saía de casa. Só, às vezes, na igreja. Tudo que sei aprendi foi aqui, eu não sabia nada. Em casa ninguém conversava comigo direito, só minha mãe, mas nunca me levava em lugar nenhum, só, às vezes na igreja. Nunca tinha ido num mercado, *shopping*,

comprado uma roupa, nada mesmo, não sabia ler e escrever. Aqui aprendi que podia conviver na sociedade, a ter amigos, conhecer o mundo aqui fora (Aluna C).

Com pesar, verifica-se que os jovens brasileiros vêm recebendo uma educação que nega, restringe ou dificulta-lhes a superação da escharpa da vulnerabilidade social. A pessoa com deficiência visual, nesta pesquisa, configura-se como mais um dado a contribuir nesta problemática vivenciada pela população. Contudo, como adverte a professora especializada, em depoimento, são poucos os que se sensibilizam pela sua exclusão educacional e social.

É com surpresa, e muitas vezes com indignação, que os professores nos olham quando incluímos os alunos cegos, perguntam sempre: 'Por que eu? Por que na minha sala?' Nunca ouvi ninguém questionar o porquê dessas pessoas estarem fora de suas salas, sem direito a escolarização e tantas outras possibilidades (Profissional² C).

Segundo dados do Censo Escolar 2003³, dos 34 milhões de jovens brasileiros, ou seja, os indivíduos compreendidos na faixa etária entre 18 e 24 anos, cerca de 16,2% freqüentam a educação básica (níveis fundamental e médio); enquanto que outros 50,3% estão fora da escola. Dentro desse último grupo, nada menos que dois terços desses jovens não concluíram o ensino médio, pouco mais de um terço não concluiu o ensino fundamental e, algo não menos preocupante, 1,2 milhão de jovens são ainda analfabetos, sendo que 70% dos indivíduos desse grupo reside na região nordeste e fazem parte da população negra.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INEP) em 2000, 5,8% dos brasileiros entre 7 a 14 anos apresentavam alguma deficiência, ou seja aproximadamente 1,6 milhões de indivíduos. O INEP registrou no ano de 2005; 640.317 crianças com necessidades educacionais matriculadas no país, sendo que o número referente a alunos matriculados no ensino regular triplicou para 262.243 sujeitos. Há o indício que a legislação brasileira, no que tange ao atendimento de educandos com necessidades educativas especiais

² Nesta pesquisa, será utilizado o termo *profissional* para os funcionários da sala de recursos, e o termo *professores* para os docentes do ensino regular.

³ MEC/INP/SE. *Números da educação do Brasil*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 23 de junho de 1995 e 12 de junho de 2006.

começa a ser timidamente efetivada. Contudo, apesar dos avanços, ainda está muito longe de satisfazer a carência brasileira. E como afirma Rosângela Prieto:

... dados quantitativos, quando isolados de outros indicadores de qualidade, poucos subsídios oferecem para o aprofundamento do debate sobre a oferta de condições adequadas de ensino. O importante é averiguar se, aos alunos com necessidades educacionais especiais, está garantido o acesso aos bens e serviços sociais oferecidos a todos, bem como condições para que se apropriem do conhecimento construído pela humanidade (PRIETO, 2002a, p. 5).

Como será verificado no próximo capítulo, a pessoa com deficiência sempre foi concebida de forma desviante, inferior, com suas potencialidades subjugadas e aviltada em relação aos seus direitos e deveres como cidadãos. Hoje, através do novo paradigma⁴ social e educacional de inclusão em construção, há a defesa de uma sociedade mais justa e democrática, de respeito à dignidade e autonomia de cada um, reconhecendo a deficiência como mais um dado em uma sociedade diversa.

É neste contexto que a educação passa a ser uma alavanca, a possibilidade de acessar, construir conhecimentos e transformar a realidade. Mas não é qualquer educação que se reivindica.

Moacir Gadotti (2003), pautado nestas distorções e novas necessidades, poeticamente, conta que a educação é responsável por tornar homens e mulheres mais humanos.

...um prisioneiro de campo de concentração nazista na qual, depois de viver todos os horrores da Guerra – “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” – ele pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas (GADOTTI, 2003, p. 5).⁵

Partindo desses pressupostos, é a busca por uma educação que não se cala às injustiças, que proclama a igualdade de direito ao acesso aos bens culturalmente construídos.

⁴ Segundo Kuhn (1978), paradigma é um conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade científica, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento e baseada em uma determinada concepção da realidade.

⁵ LADISLAW (2001), apud GADOTTI (2003).

Uma educação capaz de sensibilizar, conscientizar e politizar. Capaz de ensinar de fato a ler, escrever, calcular, resolver problemas, independente das adaptações curriculares necessárias. E ainda, como para outras minorias, uma educação que leve a pessoa com deficiência a refletir sobre sua problemática, perceber-se como um sujeito que é excluído dos bens necessários e que deve ansiar pela liberdade, justiça, “na recuperação de sua humanidade roubada” (Cf. FREIRE, 2005a, p.32).

Como explica Paulo Freire (2001, p. 36), a educação formal vivida na escola é apenas um subsistema do sistema maior, é parte de um contexto histórico-social, político, econômico da sociedade concreta em que está inserida, prolongando e reforçando a problemática social. Contudo, se a educação não é a chave, alavanca da transformação social, sem ela a transformação é impraticável.

Nesse sentido, o homem deve ter as condições necessárias e suficientes para o alcance de sua liberdade, o mínimo de oportunidades iguais para que suas capacidades e potencialidades sejam desenvolvidas, resume Anísio Teixeira (1968).

Conforme pondera esse autor, a forma democrática de vida subentende que nenhum indivíduo é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer nas instituições e na sociedade em que está inserido. Por sua vez, a sociedade deve oferecer aos seus membros meios de desenvolver suas capacidades, a fim de proporcionar-lhes a maior participação possível nos atos e instituições em que transcorram suas vidas, condição fundamental para a dignidade humana (Cf. TEIXEIRA, 1968, p.13).

Pondera, ainda, que a educação é um bem que não pode ser negado, faz parte da formação do ser humano, sendo de fato um direito. Não é um privilégio, mas dever do governo, dever democrático, constitucional e imprescritível. É por meio da educação que o indivíduo se forma para uma sociedade plural e múltipla (Cf. Ibid., passim).

Para o educador Paulo Freire, a educação é um ato político e contém intencionalidade. Faz refletir que a educação oferecida pressupõe escolhas, conscientes ou não. Neste contexto, educar é poder proporcionar a leitura da realidade para que assim ela possa ser transformada (Cf. FREIRE, 2005a).

Aponta que o conhecimento trazido pelo aluno, assim como seu contexto, não podem ser ignorados. Sua pedagogia proporciona aos educandos a possibilidade de compreender que a forma de viver e de estar no mundo é múltipla, revelando alternativas para aquilo que é concebido como determinação. Assim, homens e mulheres devem entender a realidade como passível de modificação e a si mesmo instrumentos desta transformação.

Paulo Freire nos diz que homens e mulheres são seres históricos, imersos no tempo, em uma realidade em transformação. Trata-se de indivíduos inacabados e conscientes de sua inconclusão, capazes de optar, de decidir, valorar, e possuidores do sentido de projeto. A educação é um fazer da humanidade, um processo no domínio da cultura e da história (Cf. Idem, 2005b, p. 84).

Dessa forma, a educação pode dar às pessoas maior clareza na leitura do mundo, possibilitando intervenção política. Não pode ser pensada apenas como treinamento, mas sim como formação dinâmica e contínua. Entretanto a realidade nos mostra que ainda é preciso avançar em muitas vertentes. A exclusão da escola e na escola, instituição educativa, ainda se configura em nosso sistema escolar

Segundo Alceu Ferraro, a exclusão da escola remete a pensar nos indivíduos que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização, na idade de escolarização obrigatória, como nos que habitualmente são denominados evadidos da escola. A exclusão na escola abrange os indivíduos repetentes e reprovados que estão sujeitos à exclusão no processo de escolarização. Ambos configuram um quadro geral denominado exclusão escolar (Cf. FERRARO, 2004, p. 51-57).

A questão da exclusão, em decorrência da amplitude, importância, inquietações e a quantidade de grupos e indivíduos afetados, justificaria provavelmente outra dissertação.

Robert Castel alerta para a heterogeneidade do termo, a designação de um número imenso de situações diferentes, que pode levar a encobrir a especificidade de cada circunstância (Cf. CASTEL, 1996, p.16). Para ele, os traços constitutivos essenciais das situações de exclusão não se encontram em si mesmos, não são arbitrários e muito menos acidentais, mas emanam de uma ordem de razões proclamadas.

O mesmo autor reconhece três formas qualitativamente diferenciadas de exclusão: práticas de expulsão e extermínio, confinamentos e reclusão e a segregação no incluir (Cf. Ibid., passim). Partindo desses pressupostos, é possível enquadrar muitos deficientes visuais, objeto de estudo, na definição de excluídos, visto que no decorrer da história e na atualidade ainda se configuram muitas das práticas citadas. Corroborando isso, Vitor Fonseca (1995) diz o seguinte:

Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos — que eliminavam as crianças malformadas ou deficientes —, passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até a segregação e marginalização operadas pelo exorcismo e esconjuradores da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Ainda hoje, estes aspectos veiculam a ignorância que, por sua vez, gera atitudes de culpabilização, compaixão, desespero e indignação (FONSECA, 1995, p. 8).

A prática social de categorizar, rotular, segregar e até mesmo exterminar (eliminação de cegos em campos de concentração no regime nazista, por exemplo) não é uma característica apenas das sociedades primitivas. São práticas que se propagam, mesmo com todo o avanço técnico e científico, em um histórico de agravamento.

Pablo Gentili (2001) afirma que o desencanto e o ceticismo que cerca nossos tempos torna a exclusão invisível aos olhos, evidenciados na falta de espanto e indignação da população frente às denúncias nos diferentes meios de comunicação e entretenimento, ao espetáculo cruel e real nas ruas, às crianças abandonadas, à fome, à violência etc.

A exclusão se normaliza e, ao fazê-lo, se naturaliza. Desaparece como “problema” para tornar-se apenas um “dado”. Um dado que, em sua trivialidade, nos acostuma com sua presença, que nos produz uma indignação tão efêmera como é a lembrança da estatística que informa a porcentagem dos indivíduos que vive abaixo da “linha de pobreza” (Ibid., p. 51).

O autor alerta que estar à margem da escolarização não é um fato natural, e sim resultado de uma dinâmica relação entre os aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos. Para que a inclusão escolar não se trate de meras palavras que enfeitam a boca, é preciso superar essa visão fatalista de mundo e repensar as inúmeras facetas da educação e suas implicações.

Em um contexto de reflexão sobre a inclusão com sua necessidade inerente, ou não, de serviços especializados de apoio, como a sala de recursos, é necessário, primeiramente, definir educação como um processo permanente, onde todos devem educar-se, numa linha freireana, em comunhão, em que nenhum sujeito nada sabe e que ele sempre pode contribuir com algo.

Na sala de recursos, por exemplo, a educação não pode ser vista como adaptação ao meio, mas como mais uma possibilidade de o homem transformar sua realidade, criar a partir de suas próprias possibilidades para constituir a si mesmo, sendo sujeito de seu agir.

A inclusão escolar e a necessidade de implantação e de valorização de serviços de apoio demandam a compreensão dessas questões, o vislumbrar de novos desafios e possíveis encaminhamentos.

3.2. Uma história de extermínio e exclusão

Não é hora de acabar com escolas especiais, estes lugares têm muita história, contribuíram muito e precisam passar esta carga de experiência para frente, tem sim é que ter mudanças. Deve haver diferentes formas de atendimento, porque o Brasil é diverso, com múltiplas realidades, com muita diversidade (Profissional A).

Marcos Mazzotta (2001) destaca que muitos indivíduos entendem a situação atual como resultado exclusivo de suas próprias ações ou a de contemporâneos, ignorando a longa construção sociocultural.

Compreender a imagem que a sociedade tem hoje do cego, associando-o a figuras como pedintes, vendedores de bugigangas, músicos, adivinhos, leva a investigação de como esses sujeitos foram concebidos no decorrer da história. Em geral, muitas imagens acompanham sentimentos negativos ou fantásticos em relação à cegueira, no tocante à dignidade e capacidade humanas.

A educação é eficaz quando contribui para a formação de indivíduos capazes de cooperar e dialogar de forma justa, pacífica e solidária. Que grita frente à miséria humana e reconhece que todo o conhecimento se esvazia de sentido se não contribuir para o elucidar de temores, de mitos e da ignorância que ainda afloram na atualidade, promovendo recusas, indiferenças e preconceitos.

A forma de conceber e agir em relação às pessoas com deficiência se diversificou no decorrer do tempo. No princípio, para sua sobrevivência, o homem retirava da natureza o seu sustento, por meio da coleta, caça e pesca. O nomadismo caracterizou seu modo de vida. Posteriormente, com o predomínio da vida em bando, com a construção de habitações e as mudanças climáticas, o homem fixou-se, domesticou animais e cultivou plantas (Cf. DORIGO; VICENTINO, 2002, p.24).

É possível concluir que, neste contexto, o extermínio e abandono desses sujeitos, considerados não aptos a buscar por sua própria sobrevivência, ou a do grupo, eram práticas habituais. José Bueno (1997) esclarece:

...na medida em que as condições de vida do homem o colocavam muito próximo do plano da animalidade, as consequências da cegueira se relacionavam com as possibilidades de sobrevivência física e, por isso mesmo, foram identificadas. (BUENO, 1997, p. 163)

Segundo Rosita Carvalho, a educação versava para as tarefas do cotidiano e a satisfação das necessidades, caracterizando-se como uma educação prática, espontânea, fundamentalmente baseada na verbalização e imitação (Cf. CARVALHO, 2004, p. 21).

Posteriormente, sabe-se que a sociedade espartana, oligárquica e aristocrática, desenvolveu a militarização para manter a ordem vigente. Sua educação fundamentou-se no princípio da obediência e aptidão física. O cidadão pertencia ao Estado, os pais tinham o dever de apresentar seus filhos aos magistrados em praça pública. Crianças do sexo masculino que apresentassem deficiências físicas eram sacrificadas ao nascer. Eram consideradas subumanas, e a cegueira, uma punição dos deuses (Cf. DORIGO; VICENTINO, 2002, p.61).

Na Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas (...) em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade (ARANHA, 2001, p. 161)

A sociedade ateniense, aberta ao comércio, dinâmica, detentora de uma democracia direta, governada por uma assembléia onde cada cidadão do sexo masculino, livre e ateniense, tinha o direito à fala, ao voto, à exposição, apresentava também a eliminação como prática comum (Cf. DORIGO; VICENTINO, 2002, p. 62).

Para Aristóteles, até mesmo os filhos normais, excedentes, podem ser “expostos”, em nome do equilíbrio demográfico, numa posição coerente com as linhas mestras aristocráticas e elitistas da Política, mas fatal para as pessoas portadoras de deficiências, principalmente quando essas viessem a implicar dependência econômica. (PESSOTTI, 1984, p. 4)

Rosita Carvalho salienta ainda que, mesmo com toda a projeção alcançada pela cultura grega, a educação era voltada aos homens livres. Escravos e guerreiros não faziam parte do processo educacional (Cf. CARVALHO, 2004, p. 21).

Durante a Idade Média, período circunscrito predominantemente ao continente europeu, caracterizado pelo feudalismo, a organização e consolidação da Igreja, que sedimentava valores como passividade e subordinação dos homens comuns perante o Senhor,

a cegueira era considerada castigo, ato de vingança e ainda pena judicial, em casos de crimes contra os bons costumes — em que havia participação dos olhos, como as heresias e adultérios (Cf. DORIGO; VICENTINO, 2002 e AMARAL, 1995).

Os resquícios desse período são observados, ainda hoje, no cotidiano de pessoas com deficiência visual. Na entrevista, um aluno faz referências sobre situações bizarras de certos indivíduos e suas concepções referentes a cegueira.

O pior é ter que cruzar com pessoas fanáticas que querem me levar para a igreja porque acreditam que o diabo é quem me deixou cego. E quando aparece os que querem dar esmolas ou tirar o diabo do meu corpo? Tudo isso é muito pior do que ser cego. Eu também sou religioso, mas a gente tem que saber separar as coisas (Aluno B).

No decorrer da Idade Média a cegueira deixa de ser um estigma de culpa e de indignidade. Por meio da Bíblia e da caridade, o virtuoso e a pessoa com deficiência chegavam ao paraíso.

Caminhando Jesus, viu um homem cego de nascença. E os seus discípulos perguntaram: Mestre, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Respondeu Jesus: Nem ele pecou, nem seus pais; mas foi para que se manifestem nele as obras de Deus (João, Cap. 9:1-3).

Surgiram nessa época os trabalhos sociais. Isaías Pessotti (1984) alerta que o confinamento em asilos foi uma prática comum, mas era uma atitude dúbia, visto que protegia, garantia teto e alimentação às pessoas com deficiência ao mesmo tempo em que as segregava, escondia e isolava. É fato que alguns cegos talentosos não iam para asilos, mas tornavam-se preceptores, músicos e ainda trabalhadores braçais.

Rosita Carvalho revela que a educação integral era dirigida ao clero e à nobreza. Os trabalhadores aprendiam pela tradição oral que contemplava apenas a cultura da sobrevivência (Cf. CARVALHO, 2004, p. 21).

Em 1260, Luís XIII fundou, em Paris, o asilo Quinze-Vingts, destinado exclusivamente a cegos, com o objetivo de atender 300 soldados franceses que tiveram seus

olhos arrancados pelos sarracenos durante as Cruzadas. Ofereceu atendimento também a outros cegos franceses. Séculos mais tarde, esse asilo serviria de inspiração para um conto de Voltaire, com uma visão mais positiva das capacidades dos deficientes visuais, de suas habilidades e não exclusivamente de suas limitações:

Logo no começo da fundação do Quinze-Vingts, sabe-se que os asilados eram todos iguais e seus assuntos se decidiam por votação. Distinguiam perfeitamente, pelo tato, a moeda de cobre da de prata; nenhum deles tomou jamais vinho de Brie por vinho de Borgonha. Seu olfato era mais fino que o de seus patrícios que tinham dois olhos. Aprofundaram-se perfeitamente nos quatro sentidos, isto é, ficaram sabendo acerca deles tudo quanto é possível; e viveram tranquilos e felizes na medida em que os cegos o podem ser.⁶

Detentora de um grande poder e fortalecida, a Igreja cometeu abusos e oscilou contraditoriamente em sua teoria e prática. Surgem as manifestações e críticas, iniciando “um período de perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento que eram hereges ou endemoninhados” (Cf. ARANHA, 2000, p. 10).

No período posterior, na Europa, com o fortalecimento do capitalismo comercial, consolidou-se a burguesia, acarretando mudanças decisivas na política, religião e cultura (Cf. DORIGO; VICENTINO, 2002, *passim*). No Renascimento, caracterizado como tendência cultural laica, racional e científica, livre de limitações e dogmas, inspirada na cultura greco-romana, a educação tornou-se mais prática e restabeleceu a cultura do corpo. Todavia o acesso à educação era algo restrito ao clero, aos nobres e à burguesia emergente (Cf. CARVALHO, 2004, p.22).

No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas idéias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI (ARANHA, 2001, p. 163).

⁶ <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/brevescontos.html>, Acesso em: 08 jun 2005.

O momento histórico citado proporcionou novas formas de relação da sociedade com a deficiência. Inicia-se a criação de instituições, novos tratamentos médicos e a busca pela educabilidade dos sujeitos.

Marcos Mazzotta (2001) conta que em 1784, oficialmente, na França, foi fundada a primeira escola para cegos, o Instituto Nacional para Jovens Cegos, por Valentin Havy. Ele deu início à idealização na maneira de ensinar a pessoa cega a ler, inventando um sistema de leitura tátil, com base na representação em relevo de letras comuns. A bem-sucedida experiência levou-o a fundar a primeira escola para cegos no mundo.

Louis Braille foi seu aluno e, posteriormente, professor dessa escola. É considerado uma das mais importantes personalidades no que tange à educação de deficientes visuais, visto que foi o inventor do sistema que hoje leva seu nome, o sistema de leitura e escrita braille, no ano de 1824, que propiciou a integração dos deficientes visuais no mundo da linguagem escrita.

O sistema braille, inscrito em relevo, é explorado por meio do tato. Cada cela é formada por um conjunto de seis pontos, permitindo 63 combinações diferentes para obter os sinais necessários à escrita: letras, sinais de pontuação, maiúscula e símbolos matemáticos.

Com a Revolução Francesa, caracterizada pelos princípios de igualdade, liberdade, fraternidade, além do direito à propriedade, o processo civilizatório passa a ser concebido como universal. Segundo Rosita Carvalho, a universalidade não se referia a todos indistintamente, era consentânea com a classe social do indivíduo, segundo suas características pessoais e méritos próprios, em outros termos, uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora (Cf. CARVALHO, 2004, p. 23).

A importância dada à habilitação e reabilitação⁷ da pessoa com deficiência se aguçou a partir da Revolução Industrial, quando as guerras, epidemias e anomalias genéticas deixaram de ser as únicas razões para o surgimento das deficiências. Eclodem as doenças profissionais e os acidentes de trabalho e com elas a necessidade de um sistema eficiente de seguridade social, com atividades assistenciais, previdenciárias e de atendimento à saúde bem como a reabilitação dos acidentados.

Luís Miranda Correia (1999) conta que as duas guerras mundiais também ocasionaram a necessidade de assumir a questão da reabilitação, pois contribuíram para o surgimento de um grande número de mutilados e perturbados mentais.

Segundo Marcos Mazzotta (2001) e Gilberta Jannuzzi (2004), a primeira preocupação com o deficiente visual no Brasil nasceu em 1854. O imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial nº 1428, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos (Cf. JANNUZI, 2004, p. 11). Com a república, o Instituto passou a se chamar Benjamin Constant, graças aos esforços do cego Álvares de Azevedo, que cursava o Instituto de Cegos de Paris, que em 1851, regressou ao Rio de Janeiro.

Os autores contam que, impressionado com o abandono do deficiente visual, Álvares traduziu e publicou o livro de J. Dondet: *História dos meninos cegos de Paris*. O médico do imperador, José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra e, entrando em contato com o autor, impressionou-se com seu elevado grau de conhecimento.

O fato despertou o interesse do conselheiro Luis Pedreira do Couto Ferraz que encaminhou o projeto, originando a instituição. Mais tarde, em 1926, foi criado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael; e em 1927, o Instituto Padre Chico, em São Paulo.

⁷ Segundo Aguero (1956) a filosofia da reabilitação está baseada na dignidade humana e no direito do homem em obter uma vida satisfatória. Consiste na prestação de serviços à pessoa com deficiência, para que possa obter o máximo possível sua satisfação pessoal, desenvolvimento e integração social.

Na atualidade, os cegos continuam sofrendo com a intolerância humana. Viktor Lowenfed, mais conhecido por suas contribuições na área artística, em um relato sobre sua vida, conta seu envolvimento com pessoas cegas, a descoberta de que podiam realizar arte e o extermínio delas pelos nazistas.

As sinagogas foram queimadas e os judeus foram jogados em caminhões. Recebi, então, uma carta de Herbert Read dizendo que a embaixada inglesa estava a minha disposição. Resisti um pouco a fugir, mas em dezembro saí do país. Eu estive com Herbert Read, por três semanas em Londres, mas sem a coleção. A coleção desapareceu. Ninguém sabe o que aconteceu. Era chamada antiarte, arte degenerada, que não agradava a Hitler porque não era realística e tinha sido feita por “deficientes”, que Hitler pensava ser inferiores. Então o Instituto de Cegos foi convertido em um quartel nazista e todos os meus alunos cegos foram para a câmara de gás, todos eles (BARBOSA, s/a, p. 31).

Maria Lúcia Amiralian (1997) conta que estudos efetivos sobre os cegos são publicados a partir de 1940 com o trabalho de Berthold Lowenfeld e seus estudos sobre “a psicologia da cegueira” e Thomas D. Cutsforth, “O cego na escola e na sociedade”, de 1951.

É no início da década de 40 que se inicia maior emancipação das pessoas cegas, com a criação dos seguintes serviços, segundo Marcos Mazzotta (Cf. MAZZOTTA, 2001, p. 33):

- ano de 1945 — implantação do Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. Primeiro curso de especialização de professores, oficializado pelo do Decreto lei nº 16.392, de 02/12/1946;
- ano de 1946 — criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada fundação Dorina Nowill;
- ano de 1947 — Instituto Benjamin Constant e Fundação Getúlio Vargas, em regime cooperativo, realizam curso intensivo para especialização de professores para deficientes visuais;
- ano de 1950 — criação da primeira classe braille do estado de São Paulo, oficializada em 1953.

A partir da década de 60, os serviços de reabilitação cresceram e se desenvolveram devido ao maior incentivo e apoio oferecido pelo governo. Em 1961, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, a educação da pessoa com deficiência passou a ser integrada ao sistema regular de ensino.

Na década de 80, surge o movimento inclusivo, eclodido em documentos como a Declaração de Salamanca de 1994, embasada, por sua vez, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e estabelecido pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

A partir da leitura da obra de Kátia Caiado fica evidenciado que a Constituição de 1998 caracteriza-se por um fato histórico que marca a inclusão educacional do deficiente no ensino regular no Brasil. O art. 208 afirma claramente que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, embora, como saliente a autora, a LDB, 4.024, art. 88, de 1961, já anunciasse tal nova (Cf. CAIADO, 2003, p. 8).

Até aquele momento, no Brasil, a inclusão do deficiente no ensino regular era um discurso muito distante das práticas sociais, embora experiências individuais já acontecessem, mas ainda calcada em um caráter filantrópico. Para a autora, esse artigo expressa as lutas dos movimentos sociais no País, que era a luta pelo direito de cidadania para todos.

Maria da Glória Gohn explica que os movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população de se organizar e expressar suas demandas”. Na prática, refere-se a variadas estratégias, como denúncias, marchas, concentrações, mobilizações, atos de desobediência civil, negociações etc. Os movimentos considerados progressistas atuam segundo uma agenda emancipatória, realizam diagnósticos sobre a realidade social e constroem propostas, articulando ações coletivas, resistindo à exclusão social e buscando a inclusão social (Cf. GOHN, 2003, p. 13).

Segundo a mesma autora, embora de forma tímida, a educação para deficientes foi incorporada a práticas da sociedade brasileira, sendo mais freqüente nos dias atuais encontrar guias rebaixadas, banheiros e orelhões adaptados, estacionamentos específicos etc. Contudo, é certo que a plena democratização dos sistemas educacionais, o acesso e a permanência do indivíduo, com qualidade, ainda é uma meta a ser alcançada (Cf. GOHN, 2003, p. 68).

É possível verificar que, apesar dos avanços, o acesso e a permanência com qualidade dos cegos na escola estão longe do almejado e que os órgãos públicos possuem ações nada conclusivas para a efetivação do que determina a lei. Por outro lado, vale também ressaltar iniciativas louváveis de organizações como Laramara, Cadevi, Fundação Dorina Nowill para Cegos, Unicid, entre outras, na educação e reabilitação dos sujeitos na cidade de São Paulo.

3.3. Legislação educacional

As leis não bastam, os lírios não nascem das leis.

Carlos Drummond de Andrade

“O Brasil possui uma legislação modelo”, é o que afirma o relatório elaborado pela Rede Internacional de Deficientes, em conjunto com o Centro de Reabilitação Internacional. A legislação brasileira garante apoio financeiro, integração social, cotas para deficientes no funcionalismo público e em empresas privadas com um número maior que 100 funcionários, acessibilidade, proibição de qualquer tipo de discriminação, entre outros e, claro, o direito educacional (Cf. OMETTO, 2005, p. 10).

A legislação brasileira, no que tange às pessoas com deficiência, especificamente neste texto, parte do princípio de que não é suficiente considerar todos iguais perante a lei. A realidade mostra que as leis e os discursos teóricos asseguram apenas os direitos, que em geral resumem-se a promessas não cumpridas. Sua real concretização é reflexo de ações efetivas,

transparência, abertura, participação nas decisões e o conhecimento daquilo que as autoridades políticas realizam efetivamente. É com pesar que se verifica que no Brasil, perpetua-se uma enorme discrepância entre a legislação vigente e sua aplicabilidade.

Quando você é deficiente é muito difícil encontrar vagas nas escolas. Já aconteceu, tipo assim, eu procurei vaga de manhã em uma escola, na quinta série, e não tinha pra mim. À tarde meu amigo procurou e tinha (Aluno D)

Você tem que ter muita paciência, nunca tem vaga se você disser que seu filho é deficiente (Familiar C)

Ferreira e Guimarães (2003) relatam a busca dessas pessoas pelo reconhecimento e pela valorização de suas diferenças, na luta pelo direito de serem respeitadas as suas peculiaridades e características individuais. Neste contexto, torna-se condição essencial exigir do Estado políticas públicas que visem a redução da desigualdade econômica, objetivando concretizar o acesso por parte de todos à educação, à saúde e ao trabalho digno.

Não adianta juiz mandar atender aluno, freqüentar escola, a escola tem que ter condição de receber este aluno. Aqui existe e tem que ser divulgado. Precisa melhorar em muita coisa, material principalmente, mas é mexendo na estrutura da escola pública. Ter muitos alunos em sala de aula não é ruim apenas para o cego, é ruim para todos (Professor F).

A cidadania, proclamada e almejada, é o resultado do direito de compartilhar dos bens materiais, dos bens culturais e dos bens sociais. Embora a educação seja um direito conquistado enquanto cidadãos, não é condição suficiente para afirmar que cria a cidadania de quem quer que seja, todavia, sem a educação, é difícil construí-la.

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva (...). A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHAL, 1967, p. 73).

Sylvia Maria Ometto alerta que, apesar das conquistas e avanços ao longo do tempo, a concretização da totalidade de tais leis não constitui ainda uma realidade nacional.

Na prática, os 24,5 milhões de brasileiros portadores de deficiência ainda não conquistaram muitos dos direitos garantidos por lei. Entre a população

economicamente ativa de 66,6 milhões, calculada pelo Censo de 2000, 9 milhões (13,5%) são PPDs (OMETTO, 2005, p. 10).

Quanto ao direito educacional, que tem sua origem nos conflitos sócio-educacionais, José Augusto Peres (1999) afirma que nas sociedades civilizadas a educação é viva e importante, interagindo com interesses políticos, sociológicos e econômicos. Trata de coisas, pessoas, processos, instituições e das relações entre os sujeitos. Ocupa-se ainda dos significados, valores, normas que estão vinculados ao fenômeno educacional, aos seus agentes e beneficiários. Disciplina as ocorrências presentes e prevê o disciplinamento de ocorrências futuras, ligadas direta ou indiretamente ao campo da educação.

O autor explica que, por ter nascido em sociedade e nela permanecer como complexo cultural necessário, o direito educacional possui funções sociais, como organizar, prevenir, solucionar e até mesmo conformar; destituído dessas funções, perde seu valor em sociedade, é esquecido, omitido, negligenciado e deixa de ser transmitido. A principal questão do direito educacional é o direito à educação, sendo vista como um benefício necessário. Entre os principais documentos que defendem esse direito estão:

- **Declaração Universal dos Direitos do Homem;**

Os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), adotaram, em 1948, uma resolução que ganhou o nome de Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este documento, que consta de 30 artigos, estabelece princípios que reafirmam os direitos de liberdade e igualdade, incluindo ainda disposições sobre direitos econômicos, sociais e culturais.

Em relação à educação estabelece, em seu artigo 26, incisos I e II.

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução

técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Assim o direito à instrução é inerente a todo ser humano e deve ser compreendido universalmente, de forma igualitária a todos os sujeitos, independente da situação em que se encontre este indivíduo, seja relativo a sua classe social, raça, credo, nacionalidade, ou qualquer outra característica. Prevê ainda que sejam respeitados os anseios dos pais, a fim de que melhor definam a educação que deve ser ministrada a seu filho.

- **Declaração dos Direitos das Crianças (1959);**

Os direitos enunciados pela Declaração são outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família. Estabelece o direito à educação gratuita e ao lazer, salientando a importância dos cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.

- **Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971);**

A Declaração de Direitos do Deficiente Mental, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1971, estabelece que o mesmo deve gozar ao máximo os mesmos direitos dos demais seres humanos. Enfatiza, em seu artigo 2, a necessidade de atenção médica e tratamento físico exigidos pelo seu caso, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades.

- **Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente (1975);**

Esta resolução de 1975, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, também estabelece que os deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

- **Da Reabilitação Internacional**

Refere-se à Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, realizada em Genebra pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho, em 1983. Atenta à criação de novas normas internacionais que levem em consideração a necessidade de assegurar, tanto nas zonas rurais como nas urbanas, à igualdade de oportunidade e tratamento a todas as categorias de pessoas deficientes no que se refere a emprego e integração na comunidade.

Entre as principais conferências e diretrizes estão:

- **Conferência Mundial de Educação para Todos (1990);**

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, inicia seu texto avaliando que o direito à educação, por todo o indivíduo, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda se configura um quadro pouco efetivo.

Relembra que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Ela pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional, sendo de extrema importância para o progresso pessoal e social.

Estabelece em seu artigo 3 que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial, sendo necessário medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

- **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da Espanha/Unesco, que resultou na Declaração de Salamanca (1994);**

Documento que proclama que crianças, jovens e adultos devem aprender juntos, independente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas ou sócio-culturais. Refere-se a uma escola aberta às diferenças, o que se denominou escola inclusiva.

- **Marco de Ação de Dakar (2000);**

O Marco de Ação de Dakar, de 2000, comprometeu-se em alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos para cada cidadão e cada sociedade. Corroborou com o princípio de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que incluía aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a

personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

- **Convenção de Sapporo (2002)**

Representada por 109 países, a Declaração de Sapporo, realizada no Japão em 2002, contou com a presença de 3000 pessoas, em sua maioria com deficiência, reivindicando o fim de guerras, violências e opressões, desencadeadores de deficiências e pela luta da paz e do direito a expressão de diversidade e desejos.

No aspecto educacional, reivindicam a educação inclusiva, ou seja, a plena participação no ambiente escolar, programas e serviços desde a infância, de todas as crianças, promovendo o enriquecimento, a aceitação e erradicando a educação segregada.

As leis assim se configuram:

- **Constituição Federal de 1988.**

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205) e ainda que todos possuem direito à educação em igualdade de condições para acesso e permanência (Art. 206, inciso I).

A Carta Magna estabelece no art. 208º, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, legitimando a existência de serviços de apoio, como a sala de recursos para deficientes visuais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, n.º 9394/96) contém um capítulo exclusivo para a educação especial, ratificando o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas atípicas e altas habilidades: Entre os principais artigos, constam:

- Art. 4º – Garante que a “educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Inciso III).
- Art. 58º - Identifica a educação especial como uma modalidade da educação escolar, destinada aos educandos portadores de necessidades especiais. Nos parágrafos 1º e 2º é previsto a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais quando não houver possibilidade de integração. Explica ainda o que deve ser concebido como educação especial

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (LDB, Cap. V, art. 58).

Nesta redação consta um leque de opções, cuja aplicabilidade se definir-se-ia tendo por base as características pessoais dos alunos. Neste contexto, torna-se legítimo a criação de serviços de apoio, como as salas de recursos, conforme a necessidade da clientela, destacando, no mesmo artigo, a oferta da educação especial já na educação infantil.

- Art. 59º - Indica as providências ou apoios, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos considerados especiais, como os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Inciso I). É previsto ainda, "professores com especialização adequada em nível médio ou superior (...) bem como professores do ensino regular capacitados para a integração (...)". Neste mesmo artigo, configura-se a incumbência aos municípios de realizarem programas de capacitação para todos os professores em exercício.

É nesse contexto que, desde o final da década de 80, alguns mecanismos legais buscam, de maneira mais direcionada, enunciar e garantir os deveres e direitos de vários segmentos da

sociedade, dentre outros, os das pessoas com necessidades educacionais especiais. As leis se configuram como mais um aspecto de relevância na garantia da cidadania, mas sozinha não basta.

A mudança gradual e lenta da cultura política é fator e resultado do exercício da cidadania, sob a forma ativa, aquela que opera via a participação dos cidadãos, de forma que interfere, interage e influencia na construção dos processos democráticos em cursos nas arenas públicas, segundo os princípios da equidade e da justiça, tendo como parâmetro o reconhecimento e a vontade expressa de universalização dos direitos (GOHN, 1999, p. 89).

Nas propostas brasileiras, com a tendência da chamada escola inclusiva, é concebida uma educação voltada para a escola comum, em detrimento ao ensino segregado em instituições especializadas. De forma resumida, calcada nos seguintes princípios e valores: direito à educação, à igualdade, à aprendizagem, à participação e voltada para a construção de escolas responsivas e de qualidade (Cf. CARVALHO, 2004, p. 79).

Inserir-se no ensino regular, de forma efetiva e eficiente, é uma conquista recente, ainda não totalmente conquistada para muitas pessoas com deficiência. Contudo, como salienta Campos (2003), inserir-se não é sinônimo de inclusão. Para isto é necessário qualidade de aprendizagem e condições adequadas para a socialização. Todavia, não se pode negar que é um o início e a possibilidade de mudança de um imaginário deteriorado da pessoa com deficiência. É o eclodir de um caminho a ser construído, com poucas certezas e muitos desafios.

Independente dos desafios, buscas, retrocessos que a nova situação comporta, a inclusão deve configurar-se como uma possibilidade real na vida destes indivíduos.

3.4. A deficiência visual

Os distúrbios da visão têm conseqüências muito variáveis, por exemplo, a baixa acuidade visual e o acometimento do campo visual, que podem trazer dificuldades na motricidade, na localização do espaço, no acesso a informações e tantas outras situações. Destarte, o mais problemático é o modo como o déficit é considerado, aceito, assimilado, assistido e superado pelo sujeito, seus familiares e a comunidade que o cerca.

A cegueira sempre preocupou o espírito dos homens e nem sempre foi vista de forma realista, mas com dosagens de temor, compaixão, repugnância e, muitas vezes, com uma admiração exacerbada.

Desde a antigüidade, nos mitos, na Bíblia, na Grécia clássica, a cegueira serviu como metáfora para a expressão dos mais diversos sentimentos. O Rei Édipo furou seus olhos quando descobriu que tinha matado o pai e casado com a Mãe. Sófocles descreve a cegueira como uma condição pior que a morte, uma autopunição para o pecado do incesto. Por outro lado, quando a vista de Tirésias, outro personagem mítico grego, é destruída pelos deuses, ele é recompensado com o dom da profecia e apresentado com um bastão mágico que o guia (AMIRALIAN, 1997,p.26).

Segundo Esperanza Ochaita e Alberto Rosa, a deficiência visual pode se manifestar por diferentes distúrbios visuais, com características, graus, etiologias e abrangência muito diversificadas, manifestando-se nas mais diversas idades, podendo ser congênita ou adquirida, surgida de forma lenta ou repentina. Não escolhe classe social, credo, raça, sexo e afeta física, cognitiva, psicológica e emocionalmente o indivíduo de uma maneira muito peculiar, tendo a família e a sociedade um papel primordial em sua educação e reabilitação (Cf. OCHAITA; ROSA, 1995, p. 183).

Clinicamente, a deficiência visual é a perda ou diminuição significativa da capacidade de ver com o melhor olho, e após correção óptica, manifesta-se como cegueira ou baixa visão.

Um indivíduo possui visão subnormal ou baixa visão, quando sua acuidade corrigida no melhor olho é menor que 20/70 e maior ou igual a 20/400. Possui cegueira quando os

valores encontram-se abaixo de 20/400. Para aquisição de benefícios e isenções, considera-se cegueira legal a acuidade visual corrigida menor que 20/200 no melhor olho ou campo visual menor que 20 graus.

Estima-se que existam 45 milhões de pessoas com cegueira e 140 milhões com baixa visão no mundo, e que 80% dos casos poderiam ser evitados por meio de tratamentos adequados e prevenção, segundo dados da OMS, Organização Mundial de Saúde. (Cf. HADDAD; SAMPAIO; KARA-JOSÉ, 2000, p. 12).

De acordo com Maria Aparecida Sampaio e outros, as peculiaridades a respeito da deficiência visual em uma determinada população variam segundo a acessibilidade aos serviços de saúde e fatores socioculturais. A causa de uma cegueira em determinado país pode não ter relevância em outro, podendo também variar de tempos em tempos. Em linhas gerais, as principais causas de deficiência visual na infância, em países desenvolvidos, são as de ordem genéticas, congênitas ou perinatais; e nos países em desenvolvimento, as nutricionais e infecciosas. No Brasil, a toxoplasmose e a catarata congênitas são as principais causas de deficiência visual (Ibid., p. 13).

A catarata congênita é causada por diversos fatores, entre eles o vírus da rubéola durante a gestação. A vacinação de todas as jovens ou o sorodiagnóstico pré-nupcial, com vacinação, se negativo, são medidas eficazes contra a doença. Já a toxoplasmose pode ser transmitida para o feto pela mãe contaminada durante a gestação, sendo contraída por meio do contato com fezes de animais infectados pela zoonose. A primeira causa a opacificação do cristalino, prejudicando a visualização e nitidez do campo visual, e a toxoplasmose, por sua vez, causa ausência de parte ou da totalidade da imagem, principalmente quando atinge a mácula (Cf. CLAYETTE, 1989, p.31).

Tais dados nos levam a perceber a extrema importância de se planejar e implantar programas permanentes de promoção de saúde ocular e prevenção da cegueira, mobilizando

instituições públicas, privadas, filantrópicas, comunidade médica e outros profissionais para o combate da cegueira.

Este trabalho evidencia que os alunos da região pesquisada queixam-se do mau atendimento oftalmológico na rede pública, que o diagnóstico e o tratamento são lentos, quando existentes, e que a orientação para a busca de reabilitação e educação depois do diagnóstico de cegueira é praticamente nula.

Demorou muito para diagnosticar, não tinha muita informação, só falaram que eu estava cega (Aluno E).

Se a gente for esperar laudo atual não vamos atender ninguém. Demora muito a consulta e na maioria das vezes o oftalmo não nos dá nenhuma informação realmente útil. Precisaria de um trabalho efetivo nos hospitais de prevenção, diagnóstico e encaminhamento (Funcionário C.)

A prevenção e recuperação devem caminhar lado a lado com a educação e reabilitação do deficiente visual. A definição da OMS situa a deficiência visual do ponto de vista legal e econômico, utilizando critérios médicos e de medidas da acuidade visual, com resultados estáticos e que não considera outras características físicas e psicológicas do indivíduo que podem alterar o resultado. Contudo, é possível contar também com a definição educacional que se apresenta de forma mais prática, funcional e dinâmica (Cf. GARCIA, 2001, *passim*).

A baixa visão, por exemplo, é a linha divisória entre a visão normal e a cegueira, na qual o uso de correção óptica não é suficiente para a melhor resolução visual, prejudicando a realização de muitas tarefas pelo indivíduo. Sob o enfoque educacional (Cf. BRASIL, 1999; BRUNO; MOTA, 2001), trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e/ou equipamentos especiais.

A cegueira, sob esse prisma, representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

Maria Lúcia Amiralian relata que, até a década de 70, a utilização ou não do sistema braille era baseado no diagnóstico oftalmológico. Contudo, a reformulação do conceito ocorreu devido à constatação de que muitos sujeitos liam o braille com os olhos, passando a centrar-se na maneira pela qual o indivíduo apreende o mundo externo:

Até esse momento, eram cegos aqueles que os médicos, detentores do conhecimento sobre a saúde e a doença, assim o considerassem. Depois passaram a ser denominadas cegas aquelas pessoas que, pelo seu próprio comportamento visual, indicavam a ausência de uma percepção eficaz (AMIRALIAN, 1997, p. 31).

Do ponto de vista da educação, é preciso que os professores não restrinjam seu trabalho a informações apenas médicas, que muitas vezes desprezam o que os pacientes possuem de visão residual. Pessoas consideradas cegas podem ter algum potencial a ser desenvolvido. Deve-se estimular a visão residual, direcionada à obtenção do máximo de seu aproveitamento e de todos os ganhos decorrentes.

É um mito acreditar que a visão deve ser economizada a fim de não ser esgotada. Os portadores de qualquer resíduo visual devem ser estimulados a ver, considerando-se as diferenças de visualização, para que os programas prescritos de atendimento educacional supram as necessidades dos indivíduos.

Devido às diferenças de visualização, não é possível adaptar um único material para todos os alunos com alguma deficiência visual. Há casos que poderão necessitar de mais ou menos luz, outras de mais contraste, letras ampliadas, traços mais fortes, menor distância do objeto, recursos especiais, como a telelupa, eliminação de detalhes, entre outras adaptações, sendo necessário um estudo de caso (Cf. CORSI, 2001, passim).

É importante destacar que na educação de crianças deficientes visuais, a programação educacional não deve se restringir à uma definição precoce sobre sua deficiência. A criança deve ser pensada globalmente. É importante enfatizar a necessidade de convívio e de

observação da eficiência visual a partir do comportamento do aluno em diferentes situações.

(Cf. MASINI, 1994, p. 40).

De forma subjetiva, a deficiência visual para os indivíduos pesquisados tem influências e significados muito diferenciados.

Enxergar, olhar, ver: uma dádiva, um privilégio que muitas pessoas são impossibilitadas de ter. Se eu tivesse a honra de enxergar por 72 horas, veria um mundo muito diferente do que ele é para mim. No primeiro dia acordaria, agradeceria a Deus por mais um dia de vida e sairia cantando pelas ruas, colocando um grande sorriso no rosto de cada criança triste que pelo meu caminho encontrasse e faria graças para ver essas pessoas que acordam de mau humor rirem, mas que minha falta de visão impossibilita vislumbrar. No decorrer da tarde desse mesmo dia olharia para a bandeira de meu país e com muito orgulho cantaria o Hino Nacional. No início da noite receberia a lua de braços abertos, contaria cada estrela que meus olhos pudessem ver. Olharia no final da noite as fotografias e guardaria cada face de parentes que teve participação direta ou indireta na geração de minha família, descansaria desse longo dia deitando em uma rede que fica na área de casa e lá dormiria olhando para a imensidão do céu.

No segundo dia acordaria na penumbra, para olhar o sol chegar e seus raios refletindo na água clara do lago. Nesse dia iria à sede do Governo Federal e olharia para o rosto de cada político que nos rouba, querendo ouvir de suas bocas seus argumentos, tentando entender tanta falta de amor a seu povo e sua pátria. Quando o sol se retirasse, para a chegada da lua, eu olharia para o globo terrestre e veria o quanto ele é lindo e entristeceria, pois o homem o destrói, tem a grande façanha de destruir o território que mora, através de guerras, da violência que não tem ganhador e nem perdedor, destruindo a si mesmo. Esse fim de noite faria muito frio e veria o vento levando as folhas secas que cairia das árvores no quintal e dormiria olhando as gotas de água que vem das nuvens, lembraria o quanto a água é importante para nós.

E meu tempo se tornaria escasso, neste último dia iria ao campo, para apenas interagir com a natureza e veria como a flora e a fauna são lindas, respiraria um ar nunca antes respirado, ar entrando por todos os meus sentidos intactos, por cada órgão, por cada poro. E entre as árvores me tornaria amigo dos animais, e meus olhos se renderiam diante de tanta beleza.

O lugar que escolheria para voltar a minha realidade seria o mar e olhando para ele veria como sou tão pequeno diante de sua imensidão. Faltando somente alguns segundos para o fim deste prazo veria uma bandeira branca, em um navio verde, longe da costa e enxergaria suas miúdas letras com a seguinte frase: “Eu quero paz no mundo”, e quem a levaria seria Jesus Cristo (Aluno D).

A redação do aluno D partiu de uma proposta de trabalho em que refletiram e discutiram sobre um fragmento do texto de Hellen Keller⁸, “Três dias para ver”. A discussão possibilitou pensar a problemática da cegueira sob diferentes prismas: o significado da deficiência visual em suas vidas, as perdas, as limitações, a relação com a família, a

⁸ Publicado no Reader Digest (Seleções) há 70 anos. Disponível em : <http://intervox.nce.ufrj.br/~amigosbr/3.html>. Acesso em 12 de janeiro de 2005

escolarização, a forma de conceber o mundo, mas principalmente o vislumbrar de novas possibilidades.

Os alunos, de maneira geral, mostraram que a falta de visão em suas vidas significou uma perda muito profunda, acarretando mudanças radicais na maneira de pensar e agir sobre o mundo, e que a superação da problemática e a busca por novas possibilidades foi e se constitui um caminho árduo, mas possível, principalmente quando contam com o apoio dos familiares, de serviços de orientação, educação e reabilitação.

Para o aluno D a visão é uma dádiva, honra com a qual não foi contemplado. A falta dela impossibilita-o de ver rostos e contemplar a natureza, inibindo a utilização plena de seus sentidos.

Para um outro aluno, B, a sua cegueira possibilitou seu agir no mundo de maneira muito diferenciada da que vivia. Se, como jovem vidente, estava envolvido, como ele mesmo classifica, em situações ilícitas, a cegueira lhe trouxe a possibilidade de reflexão e outra ressignificação para sua vida. Ambos perderam a visão em uma fase em que puderam reter imagens mentais, podendo opinar sobre sua importância e significado.

Para a aluna C, cega de nascença, não é a ausência de visão a problemática, mas a forma como o mundo interpreta e julga essa deficiência e quem a possui.

Não é apenas pela visão que conhecemos as coisas. Já nasci assim, sei lá, acho normal ser cega. O problema é como as pessoas tratam a gente. Achem que a gente é incapaz em tudo (Aluna C).

Segundo Maria Lúcia Amiralian (1997), não há fundamentação para nos referirmos ao desenvolvimento da personalidade do cego, visto que há diferentes e controversas conclusões de especialistas da área e não há uma condição única para a classificação dos sujeitos.

Natalie Barraga conta que as diferenças entre as pessoas cegas são mais comuns que as peculiaridades. Muitas crianças nascem cegas, outras sofrem de doenças progressivas,

acidentes podem causar cegueiras repentinas e muitas outras pessoas sofrem de problemas visuais, mas podem fazer uso funcional de sua visão residual (Cf. BARRAGA, 1976, p. 2).

Júlio Romero (1986) afirma que não é necessariamente a presença de um déficit no organismo que irá decidir a classificação da não-normalidade e sim a autonomia, independência e produtividade do indivíduo, sendo a diferença compreendida em um contexto histórico, como os homens vieram atendendo as suas necessidades básicas e, por decorrência, como construíram sua existência.

O aspecto social da falta de visão é uma vertente essencial para contemplar a questão, sendo Lev S. Vygotsky um dos expoentes. Para o autor

(...) la ceguera es no sólo la falta de la vista (el defecto de un órgano particular), sino que además provoca una gran reorganización de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad. La ceguera, al crear una formación peculiar de la personalidad, reanima nuevas fuerzas, cambia las direcciones normales de las funciones y, de una forma creadora y orgánica, rehace y forma la psique de la persona. Por lo tanto, la ceguera no es sólo un defecto, una habilidad, sino también en cierto sentido una fuente de manifestación de las capacidades, una fuerza. (!Por extraño y parecido a una paradoja que sea!) (VYGOTSKY, 1995, p. 74).⁹

O aspecto orgânico não é negado, mas surge a possibilidade de ultrapassá-lo por funções qualitativas diferentes, onde a estrutura orgânica e todas as suas funções se reorganizam de forma única e calcada nas vivências sociais. A família, os colegas da escola e da comunidade, os professores, por exemplo, são essenciais nesse processo. Nesse contexto, é relevante a idade, a raça, as crenças e o lugar que esse sujeito ocupa nas relações estabelecidas.

⁹ (...) a cegueira não é meramente a ausência de visão (um defeito orgânico particular), destina a uma total reestruturação de todo o organismo e de toda a personalidade. A cegueira, criando uma nova e única matriz da personalidade, traz à vida nova força; criativamente muda tendências normais das funções e organicamente refaz e forma a mente do indivíduo. Portanto, cegueira não é meramente um defeito, uma falta, uma debilidade, mas em algum sentido é também, a origem da manifestação das habilidades, um adicional, uma força. (Por estranha e paradoxal que essa idéia possa parecer!) Tradução da autora.

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1995), Lev S. Vygotsky postula que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente: quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Para o autor o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas aberto, com plasticidade, moldado ao longo da história da espécie e do indivíduo.

No campo da defectologia, Vygotsky (1995) introduz a noção de compensação, almejando não a cura da deficiência, mas a sua superação pelo desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuem para o desenvolvimento da personalidade como um todo.

O autor russo explica que qualquer dano ou influência prejudicial que altere ou sobrecarregue o organismo, provoca, por parte deste, reações de proteção mais fortes que aquelas que seriam necessárias para deter uma ameaça ou perigo imediato. Destarte, o organismo não só compensa o prejuízo causado a ele, como também produz um estado maior de proteção. Assim, a deficiência pode ser vista por dois ângulos: ora como limitação, debilidade, diminuição na intensidade do desenvolvimento, ora como estímulo e intensificação do desenvolvimento.

Aponta que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais.

Góes explica:

Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (GÓES, 2002, p. 99).

Para Vygotsky, partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que os indivíduos se acham expostos. Nesse contexto, a

psicologia do cego deve ser vista em sua totalidade e não apenas a partir do ângulo das funções e habilidades sensoriais ou desvios isolados.

São referenciadas as peculiaridades da deficiência visual em relação à atenção, limitação na liberdade de movimento, concentração, problemática em relação ao espaço, questão da fala e do conhecimento. Para atuar com o problema sócio-psicológico da cegueira, é necessário enfocar três vertentes: a prevenção, educação e trabalho social.

También es necesario liquidar la educación aislada, inválida de los ciegos y borrar los límites entre la escuela especial y la normal: la educación del niño ciego debe ser organizada como la educación del niño apto para el desarrollo normal; la educación debe formar realmente del ciego, una persona normal, de pleno valor en el aspecto social y eliminar la palabra y el concepto de “deficiente” en su aplicación al ciego. Y, por último, la ciencia moderna debe dar al ciego el derecho al trabajo social no en sus formas humillantes, filantrópicas, de inválidos (como se ha cultivado hasta el momento), sino en las formas que responden a la verdadera esencia del trabajo (VYGOTSKY, 1995, p. 87).¹⁰

Vygotsky aponta, ainda, a necessidade de mudança no conceber das diferenças e propõe a reeducação daqueles que enxergam.

Paulo Freire corrobora e destaca que o humano é um ser de desejo, social e político e que se constrói nas relações com os outros seres humanos (Cf. FREIRE, 2005a, p. 83). Em virtude de ser singular, a sua peculiar maneira tem uma história, constrói-se na história e constrói história. Interpreta o mundo, dá sentido às experiências que vive, age, aprende, para construir a sua maneira de ser.

Nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais. Assim, o homem conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais. Toda atividade humana é

¹⁰ Também é necessário liquidar o isolamento a partir de uma educação do cego e apagar a demarcação entre a escola especial e a escola normal: a educação da criança cega deve ser organizada nos mesmos termos da educação de todas as crianças capazes de um desenvolvimento normal; a educação deve marcar uma criança cega com uma normal, aceita pelos adultos, e deve anular a noção e o estigma de defeituosa que tem sido afixado ao cego. E, por último, a ciência moderna deve dar ao cego o trabalho social certo, não degradante, não filantrópico, de inválidos (como tem sido a prática até o momento), mas em formas que correspondam à verdadeira essência do trabalho. Tradução da autora

constituída de significados que são mediados, de um homem para outro, pela linguagem, que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os grupos humanos (CAIADO, 2003, p. 39).

Partindo desses pressupostos, a escola se torna um espaço fundamental para trocas sociais, intercâmbio e acesso as informações e deve ter como meta encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas de sua clientela. Para Philippe Perrenoud, as pedagogias diferenciadas eclodem em instituições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova e é a expressão legítima de uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades (Cf. PERRENOUD, 2000, p. 17).

Erroneamente, define-se fracasso escolar como a simples dificuldade de aprendizagem e como a expressão de uma falta objetiva de conhecimentos e de competências do sujeito. Ou seja, o fracasso é culpa do aluno ou de sua família. Dessa maneira, a deficiência, por si mesma, é a causa do fracasso. Essa visão naturaliza e banaliza o fracasso, impedindo a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência constituídas pela escola.

Philippe Perrenoud aponta que em situações adequadas, praticamente todo o programa escolar pode ser dominado, desde que ajustado constantemente às mensagens, às exigências dos sujeitos, aos objetivos, às situações didáticas e aos recursos. Valendo-se de Pierre Bourdieu (1966), afirma que ao se tratar todas as crianças como iguais em direitos e deveres “... a escola transforma diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares” (Cf. Ibid., p. 18).

Ainda para Philippe Perrenoud, diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. Revela a necessidade de uma educação sob medida, pois adverte a problemática de ensinar a mesma coisa, no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes (Cf. Idem, 2001, p. 27).

Neste contexto a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, em fracasso escolar, por meio da queda na qualidade de ensino, repetência e evasão escolar.

Luiz Miranda Correia (2003, p.14) alerta que, no âmbito das necessidades especiais, é preciso atentar à especificidade das peculiaridades dos alunos e procurar melhor responder a essas características, otimizando suas potencialidades. Revela que uma porcentagem muito significativa dessa clientela não está recebendo um programa individualizado adequado que possa potencializar as suas capacidades. Em outros termos, “dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais” (Cf. CARVALHO, 2004, p. 35).

Neste trabalho, a deficiência visual é considerada como uma restrição ou incapacidade significativa no canal sensorial da visão. Não considera o indivíduo privado de outras potencialidades e capacidades humanas, assim como detentor de poderes sobrenaturais. Possui a cautela de não perder a objetividade que o problema requer, buscando respostas do porquê de tanto descaso e negligência das políticas públicas no setor da saúde, educação, cultura e bem-estar social. Por outro lado, dá voz e vez àquele que vivencia a experiência, com suas angústias, lutas, superação, respeitando a sua subjetividade e sua relação própria de agir e conhecer o mundo.

Retoma-se, assim, a importância da educação, a ampliação da necessidade de experiências sociais ricas e significativas e o repúdio a qualquer forma de discriminação e isolamento social do deficiente visual. Em outros termos, proporcionar uma “...pedagogia centrada no aluno, torna-se assim, um princípio fundamental a ter em conta, tomando por base as suas características, interesses e necessidades de aprendizagens (CORREIA; CABRAL, 1999. p. 41)

3.5. Inclusão escolar e educação especial. É possível a paz?

Quando a menina ficou cega, na escola falaram que nada mudaria, que ela seria tratada como os outros, e foi assim no começo. A diretora explicou que agora tem uma tal lei de inclusão. Com o tempo ela começou a ficar jogada, tinha poucas amigas e não fazia nada em sala de aula. Ela estava na escola, mas era como não estivesse. Até que a diretora nos chamou e pediu para que procurássemos outra escola, que ensinasse braille, o que ela precisa, porque lá ninguém podia ajudar. Só que neste processo todo, foram dois anos jogados fora, sem fazer nada, sem participar de nada, lá sentadinha, no cantinho dela (Familiar A).

Esse depoimento ilustra o que muitas vezes é entendido e estabelecido em uma proposta de inclusão educacional: alunos com deficiências com direito a uma carteira escolar em sala de aula.

A Declaração dos Direitos dos Homens afirma em seu artigo XXVI, inciso I, “que todo o homem tem direito à instrução, que a mesma será gratuita”, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, e que, por sua vez, “a instrução elementar será obrigatória, revelando que o ato de excluir é contrário aos ideais democráticos proclamados universalmente”.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Inciso II).

A posição tomada neste trabalho compreende a inclusão educacional almejada como:

- uma escola para todos, reconhecendo as diferenças individuais e respeitando as necessidades desses educandos. Em outros termos, não se refere, exclusivamente, ao alunado da educação especial e sim a qualquer aprendiz (Cf. CARVALHO, 2004, p.29);
- respeita o direito ao acesso e permanência na escola para uma educação de qualidade;

- privilegia as relações de cooperação e respeito entre os alunos, pais, professores e a comunidade de forma ampla;
- os projetos e mudanças ocorridas são fruto de pesquisas, reflexões e discussões realizadas pela comunidade escolar;
- prevê a acessibilidade em relação a ambiente e materiais necessários;
- promove o exercício da cidadania em dignas condições;
- preocupa-se com a maneira de aprender dos alunos, através de um programa ou conteúdos que produzam a compreensão da realidade;
- não é sinônimo de intolerância, inflexibilidade e deve ser compreendida como processo;
- requer uma análise crítica “da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes” (Cf. CARVALHO, 2004, p.15);
- deve oferecer apoio a todos os alunos, promovendo o êxito escolar dos mesmos, por meio de ações concretas que visem a melhoria na qualidade do ensino (Cf. BAUMEL, 1998, p. 37);
- prevê a construção de um projeto político-pedagógico que vislumbre a reestruturação da escola em seus diferentes aspectos e que promova a participação ativa e democrática de todos os membros.

Em relação à educação especial:

- são serviços de apoio especializados (âmbito educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base

nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial (Cf. CORREIA, 2003, p.18);

- possui os mesmos objetivos da educação geral, pois visa o desenvolvimento harmônico do indivíduo, sua auto-realização, e exercício pleno de sua cidadania;
- as diferenças entre a educação especial e a comum não se encontram nos aspectos filosóficos, mas nas estratégias de ação que lhe são próprias e múltiplas, porque numerosa e variada é sua clientela (Cf. CARVALHO, 1980);
- diferencia-se em muitos aspectos da educação comum no que tange a metodologias e formas de adaptação para construção e produção de conhecimentos. Exemplificando: a utilização, com técnicas apropriadas, de bengalas para orientação e mobilidade do deficiente visual;
- deve ser visto como um conjunto de “recursos colocados à disposição do sistema educacional que permitam a adequação da resposta educacional às necessidades particulares de cada um dos alunos em um ambiente o menos restritivo possível”. (Cf. GINÉ & RUIZ 1995, p. 298)

A educação inclusiva proclamada reconhece a importância de uma escola para todos, onde há respeito às diferenças individuais e às necessidades intrínsecas ao sujeito. Conta com um projeto político pedagógico que contemple a integração social e práticas heterogêneas e respeitadas. Em outros termos, é o direito ao acesso e à permanência na escola para uma educação de qualidade, promotora do exercício de cidadania em dignas condições.

O que é uma educação de qualidade? Primeiramente, é preciso esclarecer que a educação de qualidade nem sempre percorreu os mesmos caminhos. Segundo Moacir Gadotti (1992), em um curto espaço de tempo, no Brasil, durante o regime militar, por exemplo,

houve o anseio por uma educação escolar com objetivos claros e conservadores; mais tarde, em uma vertente tecnicista, a valorização da transmissão e assimilação de conteúdos.

Segundo o autor, nos dias atuais, há uma perspectiva, por meio de seu projeto político-pedagógico, de a escola construir seu próprio modelo, buscar satisfazer suas próprias necessidades e anseios, de forma autônoma. A qualidade na educação ganha significado e grandeza na medida em que se une com o não escolar, tornando o sujeito apto a participar ativamente da sociedade, exercendo sua cidadania nas melhores condições possíveis.

O projeto da criação da sala de recursos pesquisada nasceu da necessidade de uma comunidade, com uma demanda enorme de deficientes visuais, excluídos *da* escola e *na* escola, ou com desempenho escolar longe de atingir as potencialidades máximas — grito, anseio de uma comunidade, nada mais coeso que sua criação!

Cabe aqui ressaltar, que em relação as gestões públicas exercidas nos anos de 2002, 2003, 2004 e primeiro semestre de 2005, período em que se encerra o foco da pesquisa, no que tange ao atendimento do deficiente visual, houve o compromisso e o empenho efetivo para a garantia de vagas, materiais necessários, contratação de profissionais especializados e a preocupação com a qualidade de ensino. Enfatiza-se a atuação efetiva do secretário da educação desse período para a promoção do serviço.

A criação da sala de recursos é uma resposta diferenciada da escola a um problema que, em linhas gerais, coloca no aluno e em sua deficiência a causa de seu não-acesso à escola e de sua não-permanência. É a busca da tão sonhada igualdade de oportunidades, promovendo o acesso e a permanência na escola com qualidade.

A qualidade na educação perpassa a equidade, a possibilidade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. Moacir Gadotti (1992) pontua que a qualidade da educação escolar é consequência de um projeto, de um ambiente, de um

conjunto de relações humanas e sociais, mas também de boas bibliotecas, laboratórios, carteiras, material escolar e professores bem formados. Enfim, da existência de um programa de estudos bem definido, do envolvimento da família, da capacidade de seus professores e da dedicação (amor) dos alunos aos estudos. A primeira regra de uma educação escolar de qualidade é o direito ao acesso, o pluralismo, o respeito à cultura do aluno e a superação dos preconceitos de toda a natureza.

Para o autor, qualidade e quantidade não são excludentes, mas se completam. É uma pedagogia dos direitos humanos, num grande movimento cultural pela equidade de oportunidades educacionais e qualidade de vida.

Uma educação multicultural deve enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a cultura local, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma cultura universal, patrimônio hoje da humanidade. A escola que se insere nessa perspectiva, procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente. Ela é ao mesmo tempo uma educação internacionalista, que procura promover a paz entre povos e nações, e uma educação comunitária, valorizando as raízes locais da cultura, o cotidiano mais próximo onde a vida de cada um se passa. (GADOTTI, 1992, p. 3)

A questão essencial da escola de hoje refere-se a sua qualidade. E a qualidade está diretamente relacionada ao projeto pedagógico das próprias escolas. Isso porque as escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos e podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas, respeitando as peculiaridades étnicas e culturais de cada região, as necessidades de cada indivíduo e onde a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados.

É nesse contexto que inclusão educacional engloba muito mais que o direito a uma vaga em sala de aula, a uma carteira ocupada. Inclusão é o resultado de transformações na forma de conceber o ser humano no que tange às crenças, aos valores e aos ideais, e sobre sua forma única de construir conhecimentos. No âmbito da educação, acarreta em uma nova postura em relação ao currículo, à avaliação, às metodologias e ao processo de ensino e aprendizagem.

Como define Rosita Carvalho, não é possível focar apenas no educando as causas de sua dificuldade de aprendizagem. É necessário conhecer essas barreiras, refletir e buscar maneiras de oferecer a todos as diferentes modalidades de atendimento educacional, assegurando-lhes êxito na aprendizagem e proclamando a tão sonhada igualdade (Cf. CARVALHO, 2004, p.15):

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Em decorrência, fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito, na escola, buscando-se ultrapassar seus limites, até porque desconhecemos a extensão da potencialidade humana (CARVALHO, 2004, p.17).

A inclusão é um processo e exige um suporte adequado aos professores e aos alunos para um bom andamento educacional. O suporte supõe uma infra-estrutura de serviços que auxiliem/promovam esse ideal, na forma de parcerias entre professores. Em outros termos, está além da matrícula efetivada de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, ignorando suas especificidades e expectativas, e sim, contempla um suporte real à escola e seus membros.

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimento e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. .. Concordar com a inclusão não nos autoriza a eliminar todas as modalidades da educação especial, particularmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente (Ibid., p.29).

Nesse contexto, a educação especial passa a ser um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos. A educação inclusiva não é incompatível com a noção de apoio, é uma das inúmeras maneiras de busca para a solução da problemática do fracasso escolar. “Uma colaboração extensiva parece ser de vital importância. Quanto maiores as necessidades especiais, maior a necessidade de colaboração e coordenação.” (Cf. PACHECO, 2007, p.49)

Em uma das observações realizadas na sala de recursos, foi possível atentar para alguns exemplos de situações e soluções que seriam difíceis ou até mesmo impossíveis de serem realizadas no contexto de uma sala de aula comum e essenciais para o pleno desenvolvimento do aluno.

Observou-se uma aula de soroban¹¹. Estavam sentados dois alunos da sala de recursos, C e B, e C, professora especializada, em um clima bastante descontraído. Esperavam por E, outra aluna, para iniciar a aula de forma mais sistematizada, visto que ambos já manuseavam o instrumento de cálculo, realizando operações bastante complexas, pois aprenderiam nesse dia como realizar o mínimo múltiplo comum.

A porta se abriu e E entrou apressada, cumprimentando a todos e demonstrando uma grande agitação. Rapidamente, todos se voltaram ao seu objeto de estudo e E continuou em pé, inconformada, questionando se havíamos sentido ou percebido algo diferente. Na verdade, não observáramos nada diferente em sua aparência, apenas a agitação que estava muito além do comum.

A professora C, perguntou sobre as meninas, filhas de E, que sempre a acompanhavam à escola. E alegremente disse que elas não a haviam acompanhado dessa vez. “Quem a trouxe?”, perguntamos, e ela com um grande grito respondeu que estava sozinha, que havia chegado sozinha. A explosão de alegria foi geral, todos abraçaram-na, comemorando sua conquista. Ela, emocionada, com a voz embargada, agradecia e contava os desafios. Era a primeira vez, depois de 20 anos, que saía sozinha, depois de seis meses de aulas de orientação e mobilidade.

¹¹ Instrumento de cálculo, de origem chinesa.

Momentos de transformação e conquista foram vivenciados muitas vezes na sala de recursos, contudo todos são únicos, porque se tratam de vidas singulares, especiais e experiências únicas para cada sujeito.

E conta que ficou cega aos 15 anos, devido a um descolamento de retina. Mora em São Paulo com sua família, marido e duas meninas pequenas, que se tornaram guias videntes, desde tenra idade. Em 2005, chegou à sala de recursos com vontade de realizar todos os serviços oferecidos, mas muito ansiosa, temerosa e desacreditando em seus potenciais.

É uma mulher que cuida de seu lar, educando as meninas com muito cuidado e preocupação e, como qualquer boa mãe, segundo descreveu, não quer ser um entrave na vida das filhas, objetivo que a levou a iniciar a reabilitação e voltar aos estudos. Seis meses depois, matriculou-se em um ensino supletivo na quinta série. Lê e escreve em braille, utiliza o computador para realizar seus textos, pratica esportes e agora vai a diferentes locais, realizando muitas tarefas sem depender das crianças para auxiliá-la.

Hoje, andar com as meninas é por opção, porque quero a companhia delas e não porque não sei como chegar aos lugares. Meu marido sempre me deu a maior força, mas agora tudo ficou diferente, ele tá até com ciúmes (Aluna E).

Nely Garcia aponta que a deficiência visual pode ocasionar efeitos intrínsecos e extrínsecos nos indivíduos. Os primeiros são produzidos pelo impedimento visual, impondo limitações e restrições reais, já o último é determinado pela cultura e pelo ambiente em que está inserido esse sujeito, podendo ser minimizados com programas de prevenção, orientação aos pais, as pessoas com deficiência e a sociedade (Cf. GARCIA, 2001, p. 27).

Wright (1990 apud. GARCIA, 2001) conta que um efeito sobrepõe a outro, mas os extrínsecos, causados por forças ambientais e sociais, não apenas restringem, mas privam a pessoa da oportunidade de adquirir experiências e podem causar maiores danos do que os efeitos intrínsecos sobre o desenvolvimento da pessoa.

Segundo Lowenfeld (1978), e Ochaitá (1995 apud. GARCIA, 2001) a cegueira pode impor ao indivíduo as seguintes limitações:

- formação de conceitos;
- alcance e variedade de experiências;
- orientação e mobilidade;
- interação com o ambiente;
- acesso a informações importantes, como avisos e orientações.

Segundo a autora, para minimizar esses efeitos, deve-se oferecer experiências compensatórias, por meio de recursos adequados, proporcionando aprendizagens que para crianças videntes são naturalmente aprendidas, mas que para o indivíduo cego são necessários ensinamentos programados.

As histórias dos alunos, vivenciadas na sala de recursos, evidenciam não só a cultura do silêncio, que, como define Paulo Freire, reflete uma condição de analfabetismo, mas também o registro de pessoas sem acesso ao trabalho, à cultura, ao lazer, ao direito essencial de ir e vir (Cf. FREIRE, 2002, p.82).

Nas anamneses, nas conversas com muitos alunos e nos relatórios dos professores, encontram-se dados reveladores: históricos de maus tratos, de negação à educação devido a um consenso preconcebido no descrédito do potencial humano por parte de seus familiares, pela sociedade e por si próprio, excesso de zelo e cuidados, onde a superproteção sufoca e agride.

Isso traz uma problemática, pois, como afirma Lev S. Vygotsky (apud. OLIVEIRA, 1995), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo da qual

o indivíduo penetra na vida intelectual daqueles que o circundam. Dias de forma poética, corrobora:

A flor é uma flor, a rosa é uma rosa, mas o menino não é ninguém”, nos diz o poeta. O menino existe em potencial. Depende de nós, adultos, iniciá-lo na vida humana. “O ser humano é geneticamente social”, ensina-nos Wallon; ele precisa do olhar e do calor do outro para se realizar (DIAS, 2003, p. 232).

Entre os dados coletados, o início do trabalho contou com apenas seis alunos, número alarmantemente elevado. Hoje, meados de 2006, perfaz um total de 52 inscritos. Até julho de 2005 freqüentavam 37 inscritos, sendo que a maioria encontrava-se fora do sistema escolar, seja pela matrícula negada, seja pela interrupção no percurso escolar, a referida evasão *da* escola e *na* escola.

Pela análise dos relatórios realizados no ato da inscrição, na sala de recursos, foi observado que a grande maioria dessa clientela era analfabeta. Sob a visão do analfabetismo funcional, os dados levantados se elevam. Nota-se que muitos passaram pelo sistema escolar e outros já fazem parte, mas não chegam a ser alfabetizados.

Os professores que encaminham seus alunos para esse serviço mostram-se impotentes em relação à alfabetização de sua clientela, conceituando a deficiência visual como fator desencadeante do não-aprendizado da língua materna ou da dificuldade de aprendizagem.

A questão do analfabetismo não é nova e afeta todas as regiões brasileiras. Em documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil ocupava, em dados estatísticos de 2000, a 73ª posição no índice de desenvolvimento humano, em situação muito inferior a de outros países da América Latina, com um percentual de mais de 16 milhões de analfabetos.

Contudo, os dados são significativamente alterados, visto que o conceito de alfabetização sofreu alteração ao longo destes anos. O documento explicita da seguinte maneira:

Se por um lado, o Brasil tem hoje plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos e da qualificação dos seus docentes, para enfrentar o desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos, por outro lado, o próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo deste período. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”, cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas (INEP, 2000, p. 6).

Usando o segundo critério, o número de analfabetos no País se eleva para mais de 30 milhões, considerando a população com mais de 15 anos de idade (INEP, 2000).

Longe de ser apenas uma questão de não-compreensão e aceitação do sistema braille como possibilidade alternativa de leitura e escrita, o analfabetismo, nesta pesquisa, baseado nas contribuições de Freire, é visto em seu aspecto político como mais uma faceta da realidade social injusta em que estão inseridos os deficientes visuais.

É necessário reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original, resulta de um freio anterior e torna-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como conseqüências objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem que não necessita ler, outras é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler (FREIRE, 2002, p. 22).

A educação inclusiva anseia por uma educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se por meios e modos, remover as barreiras para a aprendizagem e a participação dos educandos, indistintamente (Cf. CARVALHO, 2004, p. 64); anseia também pela inserção do aluno com necessidade educacional especial, no sistema comum de ensino, recebendo todo o apoio e serviços educativos adequados as suas características e necessidades. Contudo esse é apenas um primeiro passo rumo à solução da problemática, é preciso realizar mudanças significativas no funcionamento da escola.

É, sem dúvida, necessário prover a inclusão de todos os excluídos da escola. Mas isto é apenas o primeiro passo, o mais fácil, rumo à solução do problema da exclusão escolar. De que serviria incluir numa escola excludente? O processo de universalização do acesso deve, pois, ser precedido ou pelo menos acompanhado da transformação da própria escola, ou melhor, da lógica que rege o seu funcionamento (FERRARO, 2004, p. 58).

Na perspectiva freireana, a educação torna-se um processo de formação mútua e permanente, não é vista como mera transmissão de conteúdos por parte do educador. “Nesta concepção ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Cf. FREIRE, 2005, p. 78).

Não há sujeito completo, definitivamente educado ou formado, todos, juntos uns aos outros, aprendem e descobrem novas possibilidades e alternativas de conhecimento. A educação é condição *sine qua non* para a sobrevivência do ser humano, para a apropriação cultural do que a humanidade já produziu. Esses princípios são fundamentais em uma escola inclusiva, visto que o professor também aprende com seu aluno, redimensionando seu trabalho.

Um ponto crucial das contribuições de Paulo Freire é a importância dada à liberdade, finalidade da educação. Para ele é preciso libertar-se da realidade opressiva e da injustiça, transformando-a radicalmente para melhorá-la e torná-la mais humana, permitindo que os indivíduos sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos. E completa, a competência do educador se mede pelas possibilidades que ele constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viver melhor.

O professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Tornar-se um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem; viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade (Cf. Ibid., passim).

Diante desse panorama, torna-se essencial averiguar e aprofundar se a abertura de uma sala de recursos em uma pequena cidade da grande São Paulo pode contribuir para a efetiva inclusão escolar, com uma dimensão diferenciada de conceber e promover a educação de pessoas com deficiência visual e sua qualidade educacional.

3.6. O profissional da educação e as mudanças em um contexto de inclusão escolar

Se é verdade que os professores não podem mudar sem uma transformação dos sistemas e das instituições em que trabalham, é verdade também que o ensino público e as escolas não podem mudar sem que melhore o desempenho desses profissionais.

Antônio Nóvoa

A escola inclusiva, direcionada a todos, que garante à população o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente, comprometida com a aprendizagem de todos os alunos, com a construção de valores, como o respeito e valorização de si e do outro, leva a necessidade de refletir sobre a formação do profissional da educação, visto ser ele um dos agentes deste processo.

Garantir a inserção no ensino regular, o apoio e os recursos necessários aos alunos deficientes visuais, foco desta pesquisa, evidencia-se apenas uma face do trabalho efetivo para sua real inclusão escolar. Como adverte Peter Mittler, profissionais da educação, entre eles, o professor, necessitam e possuem o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional neste processo, ampliando suas habilidades, conhecimentos e experiências (Cf. MITTLER, 2003, p.35).

Para ele um princípio importante é considerar que os professores já possuem inúmeras habilidades para desempenharem esta tarefa, faltando-lhes muitas vezes confiança, oportunidades, treinamento e convívio com pessoas com deficiências, visto que muitas delas estavam restritas às escolas especiais ou totalmente excluídas do sistema escolar.

Para que os profissionais da escola reconheçam e sintam-se capazes de corresponder aos anseios desta nova perspectiva torna-se necessário repensar sua formação inicial e todo seu percurso profissional, mediante sua formação continuada. E fundamentalmente, no bojo desta pesquisa, refletir sobre o papel do educador especializado, visto ser ele uma importante peça de engendramento desta nova realidade, proporcionando apoio para todos os envolvidos

neste processo, desde que esteja também apto e consciente de suas recentes funções e ávido por novas competências.

Baumel (2003, p.28), relata que desde 1988 a UNESCO proclamava que qualidade de ensino está vinculada à preparação adequada de professores.

A LDBEN (2001) admite dois perfis de educadores na atuação com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimentos especializados, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDBEN, art. 59, inciso III)

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, professores capacitados são aqueles que comprovem em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos ou disciplinas que contemplem a educação especial e que tenham desenvolvido competências para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p. 32).

Por sua vez, os professores especializados são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definindo e implementando respostas a essas peculiaridades, fornecendo suporte ao professor da classe comum, atuando nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, e, ainda, que possam comprovar:

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

- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Brasil, 2001, p. 32)

O documento salienta, ainda, a necessidade de formação continuada aos professores em exercício, pelos órgãos competentes.

Roseli Baumel, com base no relatório da UNESCO (1988), aponta que a Educação Especial deve perpassar obrigatoriamente na formação inicial e contínua de todos os professores, encorajando-os a se preparem para educar pessoas com todos os tipos de deficiência, com o incentivo de programas de formação elaborados por instituições de ensino superior (Cf. BAUMEL, 2003, p. 28). E, ainda, revela a necessidade de refletir sobre o papel da formação de professores de Educação Especial. José Pacheco (2007) corrobora

Os professores precisam ser apoiados na aquisição de habilidades e na compreensão de como melhorar as maneiras de comunicação e as relações sociais. Isso é especialmente necessário quando alguns alunos necessitam de maneiras especiais para compreender e ser compreendidos por seus colegas (PACHECO, 2007, p. 55).

Ángeles Latas (1997) explica que se configura um quadro geral de mudanças na Educação Especial, exigindo uma reconstrução total na forma de concebê-la, realizá-la e que isto reflète na educação como um todo. Tal mudança deve ter como foco a diversidade e a ânsia por novos valores, conhecimentos e práticas escolares.

Con ello la educación especial ha ganado en amplitud, pero es cierto que se han desdibujado sus fronteras, el territorio propio de la educación especial ha de ser revisado desde los nuevos planteamientos; al igual que su objeto, sus funciones, su cometido, sus estrategias, sus ámbitos de actuación, sus profesionales, y hasta la formación de los mismos a la luz de esos nuevos parámetros. (LATAS, 1997, p. 42)¹²

¹² Com isso a educação especial ganhou em amplitude, mas é certo que serão redesenhados suas fronteiras, o território próprio da educação especial deverá ser revisado desde os novos projetos; igual a seus objetivos, suas funções, suas estratégias, seus âmbitos de atuação, seus profissionais e inclusive a formação dos mesmos, à luz de novos parâmetros. Tradução da autora.

Neste paradigma o fracasso escolar é resultado da ineficiente resposta dada às necessidades dos alunos. Assim, tais dificuldades e necessidades devem ser analisadas e consideradas em função das situações em que se manifestam: os sujeitos, as circunstâncias, as tarefas e as relações estabelecidas.

A nova Educação Especial, assim como seu profissional, lançam esforços no planejamento e desenvolvimento de processos educativos abertos, flexíveis, com capacidade de respostas as necessidades que se generalizam em situações de diversidade educativa.

Neste contexto, o profissional que se quer, é mais que um aplicador de técnicas específicas, rigorosas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos, é um profissional da mudança educativa, que sabe enfrentar as situações singulares, concretas e específicas que delimitam problemas e necessidades únicas e exigem respostas adequadas às mesmas.

Reynolds (1988 e 1990), citado por Ángeles Latas cita conhecimentos básicos a serem trabalhados nos programas de formação de professores: conhecimentos legais e éticos, teorias e estratégias de ensino, currículo geral e comum, organização escolar e gestão, teorias de processos de assessoramento e consulta profissional, trabalho com os familiares, relação entre alunos, necessidades educativas especiais e categorias deficitárias, modelos de diagnóstico e avaliação e atitudes e desenvolvimento profissional.

Paulo Freire, por sua vez, aponta um aspecto que não pode ser negado neste contexto de mudanças: o compromisso do profissional da educação perante a sociedade, colaborando com o processo de transformação (Cf. FREIRE, 2006, p.19).

Este compromisso perpassa ser o indivíduo capaz de agir e refletir: sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre a realidade. Alerta que o homem não pode ser reduzido a uma técnica, criticando os detentores de saberes, visto ser a

educação um processo permanente, onde todos têm o que ensinar e o que aprender, havendo, para o autor, apenas graus de educação, que não são absolutos.

Ángeles Latas (1997) corrobora:

La reflexión no se concibe como una mera actividade de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético Y social de búsqueda de prácticas educativas Y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo. (LATAS, 1997, p.62).¹³

3.7. Sala de recursos: definição, organização e trabalho efetivo

A instituição escolar, erroneamente, é voltada para abarcar os objetivos educacionais dos sujeitos considerados “ideais”. A inadequação de tal pressuposto, e portanto, o não alcance das esperadas expectativas podem acarretar no surgimento de novas alternativas. As diferentes respostas às necessidades dos educandos variam segundo a cultura e o momento histórico vivido.

O aluno e sua respectiva família sempre foram vistos como os principais atores na cena do fracasso escolar. Contudo, na atualidade, admite-se que recursos escassos, um currículo distante das necessidades e saberes desses sujeitos, a avaliação meramente classificatória, a indiferença às necessidades dos educandos, entre outras problemáticas, são de extrema relevância nesse quadro. Todavia, alternativas e caminhos são conjecturados para a busca da efetiva inclusão escolar, como o estudado nessa pesquisa: a criação de uma sala de recursos como serviço de apoio.

¹³ A reflexão não se concebe como uma mera atividade de análise técnica e prática, mas sim, incorpora um compromisso ético e social de busca de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, concebendo os professores como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com seu tempo. Tradução da autora.

Em relação aos serviços de apoio, Phelippe Perrenoud questiona: pedagogia de apoio ou apoio à pedagogia? (Cf. PERRENOUD, 2000, p. 36) Esta pesquisa revelou que a sala de recursos acaba tomando para si muitas tarefas que não lhe cabe, resolvendo problemas de forma superficial, quando poderiam ser atacados em seu cerne.

Muitas vezes, fazemos mais do que deveríamos, muitas vezes, acabamos nos tornando também paternalistas, acabamos fazendo o serviço que é do professor em uma sala de aula comum, se assim posso dizer. Talvez seja um erro, talvez devêssemos trabalhar mais com o educador, pois tudo acaba virando um círculo vicioso. O professor não faz porque muitas vezes não tem condições de fazer, e outras porque espera de nós uma resposta, ou sabe que de uma certa forma, daremos conta da problemática. Nós deveríamos ser mais ativos, revolucionar a mentalidade social, a comunidade escolar: é preciso eclodir uma nova mentalidade (Profissional B).

José Pacheco explica que a definição e a preocupação de onde deve estar estabelecido os serviços de apoio se modificou ao longo do tempo. Pontua que, até recentemente, esses serviços eram considerados “como avaliação e apoio especializado para alunos e suas famílias”. O benefício recebido pelos professores, de forma indireta, era resultado do atendimento prestado aos seus alunos pelos especialistas. O trabalho era voltado para o indivíduo e suas limitações, com uma tendência de se realizar externamente à escola (Cf. PACHECO, 2007, p. 65).

De uma forma geral, os serviços de apoio guardavam para si a especialização e o monopólio de trabalhar com alunos com deficiências. Por outro lado, educadores de escolas regulares tinham diminuídas suas responsabilidades. Pacheco explica que tal quadro acarretou uma precariedade no desenvolvimento de diferentes habilidades essenciais para muitos profissionais no ensino comum.

Com o paradigma da escola inclusiva, surge a necessidade de trabalhos mais colaborativos, atenuando-se a necessidade de uma educação paralela. Neste contexto, a preocupação não se encontra apenas em um indivíduo, mas nos grupos e turmas inteiras. O profissional que atua no setor de apoio amplia seu papel, agora identificando, orientando,

consultando, intervindo através de técnicas e procedimentos com alunos, pais e professores, por meio de soluções conjuntas. (Cf. PACHECO, 2007, p. 66).

A defesa pelo serviço de apoio não implica a negação do repensar do trabalho pedagógico em seu cerne, tal como se desenvolve no ensino comum. De modo diverso, é o surgimento de um olhar voltado aos educandos, o seu caminho único no percurso de aprender e a busca de respostas as suas peculiaridades.

As pedagogias diferenciadas devem enfrentar o problema de base: como as crianças ou adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber e instaurar um contrato didático e instituições internas que dêem ao trabalho escolar um verdadeiro sentido? Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e em uma relação entre professores e alunos que faça da escola um local de vida, um oásis protegido, ao menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade? (PERRENOUD, 2000, p. 45)

Vislumbrar que muitas situações desafiadoras podem ser resolvidas em sala de aula comum, não contradiz o fato de que alguns indivíduos têm necessidades educativas especiais que necessitam serem trabalhadas em um contexto individual. Cria-se, assim, a exigência de um momento específico para sua satisfação, com um ensino voltado a essas exigências.

Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural. (CARVALHO, 2004, p.17)

Ana Gortázar (1995) explica que é possível conceber que, devido à especificidade da limitação ou inexistência da visão, muitos indivíduos cegos ou com baixa visão necessitam de técnicas especiais para o acesso ao currículo, como o treinamento da visão residual, o aprendizado do braille, do soroban ou a utilização do cubarítimo¹⁴, treino na área de orientação e mobilidade para a efetiva independência no ambiente escolar e, quando possível, no espaço desejado ou necessário, maior sensibilidade quanto ao mobiliário escolar e aspectos

¹⁴ Instrumento de cálculo. Utiliza pequenos cubos que possuem caracteres braille nas faces.

relacionados às atividades de vida diária, possibilitando ao aluno autonomia nas atividades rotineiras — comer, utilizar-se adequadamente da toaletes, refeitórios etc.

Os alunos podem necessitar, em muitos momentos, de explicações suplementares de alguns conteúdos, com apoio pedagógico antes, depois e simultaneamente às aulas do ensino comum, com a utilização de materiais adequados e adaptados. Destarte, é necessário compreender que as pessoas com deficiência visual devem ser trabalhadas com os mesmos conteúdos que as pessoas videntes, com as devidas ressalvas quanto às adaptações necessárias.

Em depoimento gravado, a aluna E explica o que ocorre, muitas vezes, no ensino comum:

Nossa esperança é poder estudar mesmo, realmente, e não ficar na sala de aula, ficar lá sentado, falando besteira, porque eu falo besteira. Eu falo com eles e eles fingem que não me ouvem, e eu digo assim, “não tem só cego nesta sala, tem é surdo, viu gente!”. É um caso mesmo para se discutir. Eu cheguei a ponto de dizer assim, para meu marido: “poxa, a gente precisa fazer uma manifestação no pátio da escola”. Estamos aqui gente, estamos aqui, a gente veio para estudar, não é brincadeira, não é banalidade, a gente quer estudar realmente. A gente se esforça bastante, a sala de recursos dá recursos mesmo para a gente. A professora de história disse: “a gente não está preparado”. Tudo bem, não estão preparados, mas não tiveram a educação de chegar perto da gente e perguntar nosso nome, não acontece com todos, mas acontece. (Aluna E)

Roseli Baumel (2001), referindo-se a ações da Coordenação Nacional de Educação Especial (CENESP), aponta os tipos de programas para atendimento aos portadores de deficiência, em duas modalidades — escola comum e escola especial. A sala de recursos e a sala de aula comum são programas ou serviços desenvolvidos na escola comum, e têm por objetivos o desenvolvimento do atendimento ao portador de deficiência nos aspectos necessários à complementação dos conteúdos trabalhados na sala regular e o ensino voltado às necessidades do deficiente, sendo a frequência à sala de aula comum essencial.

Valendo-se dos estudos de Magali Bussab Picchi (1995) que pesquisou especificamente sobre sala de recursos para deficientes mentais, muitas contribuições e definições sobre esse serviço são constatadas:

- “espaço físico próprio e adequado, instalação na escola comum, professor especializado e atendimento a um número que varia de dez a quinze alunos elegíveis”(Cf. PICCHI, 1995, p. 40);
- “é uma forma de atendimento que a educação especial oferece aos portadores de deficiência na classe comum, nos aspectos específicos em que precisam de auxílio, e aos professores comuns que necessitem consultoria e assistência”(PICCHI, 1995, p. 42);
- refere-se a Denari (1984) que relaciona uma certa similaridade da sala de recursos com a sala de auxílio ou sala de reforço:

A sala de reforço representa uma tentativa de intervenção nas séries elementares do 1º grau, de melhorar o padrão de desempenho dos alunos. Após cumprirem o horário regular diário, determinados alunos (os que apresentam rendimento mais baixo) retornam à escola em períodos adicionais para aulas de reforço ou recuperação. (DENARI, 1984, apud. PICCHI, 1995, p. 48);

- considerada um auxílio especial dentre os recursos educacionais especiais e uma alternativa pedagógica que garante ao aluno sua efetiva permanência na classe comum, através de atendimento especializado, materiais e recursos pedagógicos;
- considera como um ambiente pouco restritivo;
- discorre sobre a necessidade da efetiva parceria professor especializado e do ensino regular;

Magali Bussab Picchi continua, citando Manzoli (1994), que também partilha da idéia de reforço ao recomendar a sala de recursos para:

(...) aquelas [crianças] que não aprendessem por serem portadoras de um distúrbio de aprendizagem, ou por qualquer outro motivo dessa natureza, deveriam permanecer no ensino comum, com reforço de programas específicos para o seu problema numa sala de recursos. (MANZOLI, 1994 apud. PICCHI, 1995, p. 48).

No que compete esta pesquisa, os estudos referentes ao trabalho pedagógico com deficientes visuais no Brasil e, em especial, as salas de recursos, seu histórico e legitimidade, remetem à lembrança de uma das mais importantes e atuantes figuras do País: Dorina Nowill.

A professora Dorina de Gouvêa Nowill nasceu em 1919, em São Paulo. Aos 17 anos, em virtude de uma patologia ocular, que a tornou cega, vivenciou as dificuldades para a continuação de seus estudos, principalmente no que se relacionava à aquisição de materiais em braille.

Apesar das dificuldades, foi a primeira aluna cega a matricular-se em São Paulo em uma escola regular, com alunos videntes, formando-se professora na Escola Caetano de Campos. Ainda como aluna, com a ajuda de alguns amigos, conseguiu que a escola implantasse o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de cegos em 1945.

Após diplomar-se, viajou para os Estados Unidos com uma bolsa de estudos patrocinada pelo governo americano e frequentou um curso de especialização na área de deficiência visual, na Universidade de Columbia, realizando estágios nas principais organizações de serviços para cegos (NOWILL, 1999, passim). Em sua obra autobiográfica, a autora conta que nos EUA já havia classes especiais nas escolas comuns para cegos e integração no sistema escolar comum.

Fazíamos estágios nos serviços de educação do governo. Observávamos o que se chamava Classes Braille, hoje Salas de Recursos. Conhecemos todo o trabalho dos professores itinerantes e visitamos escolas públicas onde havia crianças cegas integradas. Fizemos estágios com os professores domiciliares. Orientação e Mobilidade, que se denominava locomoção, começou a surgir nessa época e se desenvolveu na sua forma presente com a criação e desenvolvimento dos processos de reabilitação (NOWILL, 1999, p. 35).

A autora relata que naquele momento também já se discutia se o ideal na educação de pessoas cegas era ou não o ensino em escolas especiais ou no ensino integrado, o que ainda causa polêmica nos tempos atuais. Em suas palavras “ Naquela época havia uma disputa entre os integracionistas e pessoas como Frampton, que achavam que a solução do problema era através das escolas residenciais só para cegos (NOWILL, 1999, p. 36).

Nowill relata que também conhecera “classes de conservação da vista”. Salienta que eram compostas por inúmeros equipamentos e recursos para crianças com visão subnormal, mas que hoje, em virtude dos auxílios ópticos – lentes de todos os tipos e formatos, circuitos fechados de televisão para ampliação de textos –, possibilitam a permanência com qualidade dos indivíduos de visão subnormal, na maior parte do tempo, na classe comum, desde que tenham recebido treinamento na utilização desses auxílios.

Muitos conhecimentos foram difundidos a partir dessa época no que se relaciona à baixa visão. Hoje se considera que a criança não deve ter a sua visão preservada e sim estimulada. Hospitais públicos, como a Santa Casa de São Paulo, o Hospital das Clínicas, a Fundação Dorina Nowill e o Laramara, efetuam esse serviço de forma primorosa, mas insuficiente, devido à enorme demanda.

As salas de recursos, mesmo não contando com médicos para uma orientação eficaz, atendem essa clientela. A instituição pesquisada possui vários alunos com baixa visão, mas não conta com recursos essenciais, o que empobrece, restringe, inibe e, muitas vezes, impossibilita uma ação eficaz.

É uma vergonha, mas nossos alunos com baixa visão não possuem quase nada de adaptação para enxergarem melhor. Não conseguem consultas médicas, e quando conseguem, são oftalmos não preparados. Muitas vezes, a própria família não se interessa pela questão, não corre atrás, ou não tem tempo, por mais que orientemos a necessidade. Um ou outro possui lupa. Falta até óculos, que foram prescritos pelos oftalmos! O que eles possuem de adaptado é o que fazemos: ampliação de material quando o caso exige, orientação de luz, melhor local para sentar, alguns exercícios para estimulação visual, coisas que aprendemos nos cursos que fizemos, mas de forma muito amadora (Profissional C).

Dorina Nowill conta que, chegando ao Brasil, apresentou no Congresso de Associações Particulares de Ensino seu trabalho sobre classes braille e a integração das crianças cegas no ensino comum. Após muitas lutas, em 1950, criou-se no Instituto de Educação Caetano de Campos a primeira classe braille. Destarte, em 1953, é decretada sua validade legal.

Ainda em 1953, a 3 de setembro, finalmente saiu o decreto criando as Classes Braille, hoje Salas de Recursos. Essa lei também foi um marco muito importante na educação de cegos no Brasil. É o reconhecimento dos legisladores brasileiros de que o educando cego tem o mesmo direito que os outros à educação, sempre que possível nas mesmas escolas, com os mesmos recursos educacionais. Foi uma grande vitória para a Fundação (NOWILL, 1999, p. 71).

A regulamentação das classes braille (Lei nº 2.287, de 3 setembro de 1953) aconteceu na gestão do governador Lucas Nogueira Garcez. Destinada a alunos cegos e amblíopes, deveria ser regida por professores especializados no ensino de cegos, para os cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral (MAZZOTTA, 2001, p. 142).

Cabe também deixar registrado os esforços de Dorina Nowill, de Adelaide Reis de Magalhães e o apoio de autoridades públicas do Estado de São Paulo pela criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 1946. Em 1990, recebeu o nome da primeira, pelo merecido reconhecimento de seu trabalho em prol da educação, reabilitação, cultura e profissionalização de pessoas cegas ou com baixa visão e da prevenção da cegueira.

Pela referida Lei, os alunos das Classes Braille deveriam freqüentar “as aulas comuns do respectivo curso, nas matérias cujo aprendizado depende de visão” e, nas demais matérias, receber “assistência e orientação especiais do encarregado dessas classes” (MAZZOTTA, 2001, p.142).

O autor relata que em 1955, pela Lei nº 24.714, de 6 de julho, o governador Jânio Quadros autoriza o convênio entre a Secretaria dos Negócios da Educação e a Fundação para o Livro do Cego, para executar a Lei nº 2.287, de 3 de setembro. Mais tarde, cria-se o decreto

nº 26.258, de 10 de agosto de 1956, que dispõe sobre condições de instalação e funcionamento de classes Braille e de conservação da vista.

Nos artigos dessa Lei, verifica-se a criação de dois tipos de atendimentos, um para os cegos, nas classes braille e outra para os indivíduos amblíopes, nas classes para conservação da vista, mediante exame médico especial. Estabelece também a idade de 5 a 7 anos para o pré-primário e de 7 a 14 anos para o curso primário. O aluno matriculado deveria comprovar sanidade física e mental.

A preocupação com a clientela de jovens e adultos expressa-se no art. 2º, com a autorização para instalação de classes noturnas, tendo duas horas de funcionamento diário e desenvolvendo o programa oficial de ensino primário comum, adaptado às exigências especiais.

O art. 4º define que a regência cabe exclusivamente a professores normalistas portadores de certificado de especialização em ensino de cegos, expedido pelo Instituto de Educação Caetano de Campos. Possivelmente, devido à carência de profissionais, abrem-se exceções para professores primários efetivos, portadores de certificado de especialização e, ainda, para a nomeação de substitutos efetivos. A referida Lei estabelece que a principal atribuição ao professor de classes braille é a transcrição, para escrita comum, das provas e trabalhos gráficos dos alunos.

Segundo dados da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), há 110 salas de recursos no Estado de São Paulo, sendo 48 na capital e 62 no interior. Os alunos atendidos são na grande maioria de nível fundamental. A estatística se confirma nesta pesquisa: os alunos inscritos na sala de recursos estão matriculados no ensino fundamental, na modalidade supletivo (Cf. MASINI, 1994b, p.87).

As salas de recursos para deficientes visuais, segundo autores como Nely Garcia (1985) e Dirce Lora (2000), são comumente instaladas em escolas comuns, devem contar com materiais específicos para deficientes visuais e com um professor especializado para a realização do trabalho, conforme Resolução SE nº 73/78.

O processo educativo do aluno acontece de maneira geral no ensino regular, mas o educando recorre à sala de recursos sempre que necessita de materiais ou para seguir um programa baseado em suas necessidades.

Nely Garcia (1984, p. 8) descreve que o professor de sala de recursos deve exercer serviços diretos e indiretos.

Serviços diretos

- Suplementação de aulas

É preciso considerar que além da deficiência visual e suas especificidades, o educando apresenta, como os demais alunos, diferenças individuais que influenciam direta ou indiretamente o seu desempenho na escola. As singularidades estabelecem, muitas vezes, a necessidade de menor ou maior adaptação curricular. Segundo Ana Gortázar existem várias classificações quanto ao grau de adaptação do currículo em função das necessidades dos alunos (Cf., GORTÁZAR, 1995, p. 327):

- currículo geral — não há necessidade de realizar um programa diferenciado;
- currículo com alguma modificação — os trabalhos a serem realizados são essencialmente iguais para todos os alunos, contudo há a introdução de certos objetivos adequados às necessidades educacionais específicas ou, então, à aquisição de habilidades ou metodologias específicas. Em relação à deficiência visual, por exemplo, há necessidade do

aprendizado do braille, soroban, orientação e mobilidade, estimulação do resíduo visual, atividades de vida diária, entre outras atividades;

- currículo geral com modificações significativas — os alunos compartilham determinadas partes do currículo e os horários de seus colegas, mas costumam permanecer fora da classe durante os períodos mais longos. É destinado aos alunos um trabalho adicional individual ou em pequeno grupo, reforço nas aprendizagens de língua e matemática sem perder de vista o currículo regular. Esse programa, no entanto, pode ser flexibilizado, a partir do momento que o aluno não mais precisar dele;

- currículo especial com adições — o aspecto central são as necessidades especiais dos alunos. Os esforços são centrados nas matérias básicas;

- currículo especial — é ministrado, geralmente, em unidades de educação especial, com ênfase ao desenvolvimento das habilidades sociais e da autonomia pessoal. É proporcionado, sempre que possível, aprendizagens instrumentais, leitura-escrita e cálculo.

A autora faz referência a diferentes vias para a organização das tarefas de apoio, como o reforço pedagógico antes da explicação do tema em classe, o reforço pedagógico simultâneo à aula no ensino regular (professor comum e de apoio podem repartir as tarefas durante a aula e trocar papéis, de forma que conheçam melhor as tarefas do outro), o reforço pedagógico após a explicação do tema, o reforço pedagógico antes e depois da explicação do tema na classe, o reforço pedagógico máximo, utilizado pelos alunos que necessitam do ensino em um ambiente de educação especial.

Como visto, alunos deficientes visuais podem necessitar de explicações suplementares de alguns conteúdos, com apoio pedagógico antes, depois e simultaneamente às aulas do ensino comum, com a utilização de materiais adequados e, muitas vezes, adaptados, mas tal

demanda parece diminuir na medida em que aumenta a qualidade educacional no ensino regular.

- Treinamento da baixa visão

Os aspectos psicológicos, cognitivos, culturais, econômicos, entre outros, e sua maneira singular de aprender e de se desenvolver não devem ser ignorados na educação de qualquer sujeito. É de extrema importância que seus talentos e capacidades sobressaiam em relação às limitações. Contudo, nesse momento, torna-se necessário tratar os aspectos específicos da educação de pessoas deficientes visuais, particularmente a clientela com baixa visão.

Conforme as observações, a deficiência visual tem gradação desde a baixa visão ou visão subnormal até a cegueira. No primeiro caso, com acuidade visual de 0,3 a 0,1 no melhor olho, com correção, e no último, com acuidade visual de 0,05 até a ausência total de luz (Cf. ALVES; JOSÉ, 1996)

Clinicamente, a baixa visão se divide em quatro grupos, de acordo com a acuidade visual e as limitações em relação à adaptação dos recursos ópticos (Cf. BRUNO; MOTA, 2001, p. 34):

- grupo I: percepção luminosa a 1/200 — difícil utilização da visão residual;
- grupo II: visão de 2/200 a 4/200 — difícil adaptação de recursos ópticos específicos;
- grupo III: visão de 5/200 a 20/300 — o indivíduo pode adaptar-se, dependendo da necessidade, a auxílios para perto ou longe;
- grupo IV: visão de 20/250 a 20/600 — os auxílios ópticos podem produzir melhor efeito e bom resultado para perto e longe.

Os dados são relevantes na leitura e interpretação de um relatório oftalmológico, mas deve ser considerado também o aspecto educacional. Segundo Lindstedt (1989, p.7), mesmo crianças com percepção de luz (PL), movimento das mãos (MM), percepção de objeto (PO) possuem potencial visual a ser desenvolvido e devem ter oportunidades de aprendizagem.

Segundo Bruno e Mota (2001), Faye e Barraga são precursoras no trabalho com indivíduos de baixa visão, pois mostraram que era possível aumentar significativamente a eficiência visual de crianças classificadas como cegas, mas que possuíam resíduo visual. Em outros termos, quanto mais a criança olha, utiliza sua visão, mais eficientemente será capaz de funcionar visualmente. Contudo é um processo gradual, desenvolvido por etapas: usar a visão, ver e compreender o que se é capaz de enxergar.

Estudos de Halliday (1975) (apud GARCIA, 1984, p. 34) relatam que a aprendizagem do uso da visão deve se iniciar precocemente para que haja melhores resultados. Contudo, como observado na pesquisa, os alunos chegam tardiamente aos programas educacionais, de habilitação e reabilitação, e muitos não realizaram de forma adequada o tratamento e acompanhamento oftalmológico.

Garcia (1983) afirma a necessidade de um currículo individualizado, com utilização de recursos e materiais apropriados, correspondendo às necessidades específicas de cada aluno, aproveitando ao máximo o potencial de aprendizagem dos sujeitos. Lindstedt explica:

Ela necessita que lhe ensinem o processo de discriminação entre as formas, contornos, figuras e símbolos que nunca teriam sido trazidos à sua atenção. Este processo não acontece simplesmente quando ela olha, é um complexo sistema de aprendizagem, começando com os mais simples tipos de formas visuais e progredindo gradualmente para padrões mais detalhados de representações visuais. (LINDSTEDT, 1989, p. 8)

Lindstedt (1989) estabelece alguns princípios a serem considerados, como o desenvolvimento da capacidade visual, que não é inato, automático, determinado e medido exclusivamente pela acuidade visual. Não está relacionado necessariamente à espécie ou grau de deficiência ou perda e pode ser aprendido por meio de um programa sequencial de experiências visuais.

Segundo Barraga (1985), ensinar crianças e jovens "como ver" e "como utilizar" os seus resíduos visuais deve fazer parte do processo educativo. A princípio, é preciso uma avaliação funcional da visão do indivíduo, utilizando uma série de tarefas visuais informais ou baseando-se no “Programa para Avaliação Diagnóstica da Visão Subnormal”, de sua autoria.

A partir dessa avaliação, devem ser tomadas decisões sobre modificações no espaço utilizado pela criança, ajustamentos de luz e de postura, escolha da localização mais adequada em relação às fontes naturais de luz e o fornecimento de equipamentos de aumento para os materiais de perto e/ou a distância. É necessário salientar a importância da parceria dos setores de saúde e educação, para que juntos, professores e oftalmologistas, possam ajudar o desenvolvimento visual do aluno.

Posteriormente, é necessário planificar o tipo de estimulação visual ou aprendizagem visual adequada, testar o desenvolvimento da eficiência visual no desempenho de tarefas visuais diversificadas e programar estratégias para o aumento do uso da visão em tarefas funcionais e acadêmicas.

Barraga alerta que a atuação do professor é considerado fator determinante para que o desenvolvimento da criança com baixa visão alcance resultados positivos. É por meio de seu encorajamento, entusiasmo, apoio e paciência para explorar cada possibilidade da criança em “aprender a ver”, que ela alcançará conquistas significativas no desenvolvimento de sua visão residual.

Finaliza afirmando que o processo é lento e gradativo, pois não há apenas o envolvimento do sistema visual, mas da criança como um todo. O professor deve estimular a criança com baixa visão a pesquisar o melhor ângulo de visão possível e permitir ao aluno ver de forma que lhe seja mais adequada, mesmo que o único recurso seja aproximar-se do material a ser visualizado, inclinar a cabeça ou afastar-se para ampliar o seu campo visual.

Além do trabalho específico com o aluno e sua família, foi possível constatar nesta pesquisa a preocupação dos profissionais da sala de recursos com a orientação aos professores do ensino comum, como o documento exposto a seguir, elaborado a partir da leitura do livro de Corsi (Cf., 2001, *passim*).

- Proporcionar ao aluno a escolha da distância e a posição de material de leitura e escrita que lhe sejam visualmente mais adequadas.
- Na utilização de recursos para longe, o aluno deve se sentar a uma distância fixa da lousa de aproximadamente 2 metros.
- Utilizar suportes para leitura que elevam o material e proporcionam melhor postura para as atividades de leitura e escrita.
- A sala de aula deve estar iluminada de forma uniforme, evitando sombras ou áreas escurecidas.
- A iluminação natural é sempre aconselhável. Se não for suficiente, deve-se usar uma luminária com luz direta/indireta.
- Partir de elementos do ambiente para estimular a visão e favorecer o aprendizado.
- Em explicações mais complexas, convidar o aluno a ficar ao lado da lousa, acompanhando a explicação.
- Possibilitar o acesso do aluno ao livro didático e paradidático em tipos ampliados.
- Adequar a ampliação de acordo com a necessidade do aluno.
- Utilizar a letra de imprensa maiúscula, cadernos com pauta ampliada e lápis 6 B, no início da alfabetização, sempre que necessário.
- Em caso do uso de folhas mimeografadas nas séries iniciais, sugere-se que os traços sejam reforçados com caneta hidrográfica preta. A partir da 5ª série, evitar o uso de mimeógrafo.
- Utilizar melhor contraste na elaboração do material escrito e gráfico.
- Associar visão e tato no trabalho com mapas e figuras em relevo, maquetes e outros objetos tridimensionais.
- Possibilitar que algumas atividades sejam feitas com carbono, pois com esse material os familiares poderão ajudar o aluno deficiente visual a completar as tarefas escolares.
- Escrever na lousa com letra maior e boa organização.

- Atividades de vida diária

Segundo Bruno e Mota (2001, p. 47), as atividades de vida diária se referem ao conjunto de tarefas que “visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual”.

Como visto, o conhecimento ocorre por meio de construções internas, fruto de situações de aprendizagem vividas no meio cultural. As pessoas que convivem com o indivíduo cego devem incentivá-lo a brincar, andar, preparar seu próprio alimento, comer sozinho, vestir-se, cuidar de seus pertences, entre outras atividades, porque isso lhe possibilita a aquisição de experiências, considerando a construção do desenvolvimento pelo aluno e contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento.

Segundo as autoras citadas, o trabalho dos alunos nas atividades de vida prática engloba os seguintes aspectos:

- cuidados pessoais: o indivíduo cego precisa aprender a organizar sistematicamente seus pertences e os aspectos pertinentes a sua higiene pessoal, como higiene bucal, eliminação dos odores corporais, toalete, cuidado com os pés, unhas, cabelos e troca de roupas;

- vestuário: o aluno deve aprender a identificar as roupas, vestir-se e despir-se, colocar os sapatos e amarrá-los, abotoar as roupas, abrir e fechar o zíper, mantendo a vestimenta em bom estado de uso e conservação;

- alimentação: todos necessitam ter conhecimento de uma dieta equilibrada, aprender sobre a diversidade alimentar, o preparo dos alimentos, utilização adequada de talheres, como se sentar adequadamente à mesa e fazer uso de algumas noções de etiqueta. Todo esse trabalho deve estar calcado em normas de segurança para o aluno;

- cortesias sociais: o aluno deve ser instruído quanto ao uso do aperto de mão e outros cumprimentos, o cuidado com a excessiva polidez ou amabilidade, quanto à expressão facial e hábitos inadequados, como ruídos e maneirismos.

- Educação perceptiva

Nos estudos realizados sobre a deficiência visual, encontrou-se aspectos diferenciados sobre a questão da educação perceptiva desses sujeitos. Para Barraga (1976), por exemplo, uma idéia central corresponde a época da incidência da perda ou da limitação visual, visto que a criança que nasce cega dependerá da audição e do tato para adquirir conhecimentos e formar imagens mentais, enquanto que a criança que perde a visão posteriormente poderá reter imagens visuais e relacioná-las com imagens auditivas ou táteis.

Por meio de suas pesquisas, a autora constatou que no indivíduo cego a audição passa a se constituir como o único sentido de distância atuante. A visão é direcional e focaliza somente a área imediata diante da pessoa, enquanto a audição atua em todas as direções e permanece por período ininterrupto. Explica que ao fecharmos os olhos, ou voltá-lo para outra direção, perdemos o contato com outro objeto, o que não ocorre com o estímulo sonoro, pois não há possibilidade de fechar os ouvidos. E que, por meio da visão, percebemos o objeto simultaneamente em relação à forma, tamanho, distância e posição no espaço, enquanto a audição nos fornece principalmente a indicação do momento do antes e do depois da experiência sonora.

Conta que a visão é freqüentemente considerada como um sentido sensor. As experiências sensoriais adquiridas pelos outros sentidos sempre pedem a confirmação da visão. Por exemplo, o tocar de um objeto que lembra um cinzeiro, imediatamente leva à

confirmação da percepção tátil, de modo semelhante a um ruído identificado, como o barulho de um caminhão, leva à confirmação visual.

Barraga ensina que os sentidos de proximidade, tato, olfato e gustação são mais primitivos e imaturos. Nota-se pela observação que, nos sujeitos imaturamente desenvolvidos, o tato, o gosto e o cheiro são mais usados que a audição e visão para a exploração ambiental e satisfação das necessidades. Todavia, quando um dos sentidos de distância está prejudicado, o indivíduo é naturalmente forçado a depender mais dos sentidos de proximidade.

Um dado curioso é que muitas crianças cegas em idade escolar não são capazes de fazer discriminações sensíveis, não buscam ou exploram objetos e, conseqüentemente, apresentam grande dificuldade para o aprendizado do braille, como se também suas mãos fossem cegas.

Barraga (1976) fala em reorganização perceptiva, que para ela, embora imprescindível para aprendizagem e ajustamento do sujeitos cegos, não ocorre naturalmente. A idéia comum de que a ausência de um sentido implica uma espontânea superativação dos outros não apresenta confirmação científica. A observação mostra que o tato precisa ser estimulado não só para discriminação mais sensível dos videntes, mas também, para que, pela falta de estímulo visual, não venha apresentar atraso no desenvolvimento.

Vygotsky (1995), contudo, revela uma perspectiva diferenciada e importante para compreender a deficiência visual. Retoma a história da cegueira, que para ele, pode ser considerada a partir de três períodos: místico, biológico-ingênuo e sócio-psicológico. Resumidamente, no período místico, a cegueira era vista ora como uma grande desgraça, ora como um dom extraordinário, o que acarretava um sentimento de medo ou de endeusamento dos cegos.

No período biológico-ingênuo, caracterizado por um grande avanço da Ciência, o homem deixa de ter um destino predeterminado. As pessoas com deficiências passam a ter as suas capacidades de aprendizagem acreditadas.

E por último, o período onde a cegueira passa a ser vista não só pelo viés biológico, mas pela questão histórico-social, nas relações estabelecidas entre os homens, na ação do homem sobre a natureza, por meio do trabalho e tendo a educação como grande propulsora.

Deter o olhar sobre o período biológico-ingênuo leva a compreender a razão da extrema importância dada, até os dias atuais, para os aspectos do desenvolvimento dos sentidos remanescentes dos deficientes.

Caiado (2003, p. 37) explica que “a educação pelos sentidos está fundamentada numa concepção filosófica que afirma a crença inabalável na razão humana”, acreditando-se que a deficiência visual pode ser compensada por outros órgãos sensoriais intactos, desde que possam ser educados.

Vygotsky (1995) discorda da idéia de compensação por outros órgãos sensoriais e dá uma nova roupagem: a cegueira pode gerar novas forças. O autor não nega o biológico, mas compreende que na educação não se deve subjugar a história e a cultura humana. Maria Cecília Góes (2002) esclarece tais pressupostos de Vygotsky

O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados por signos e instrumentos... As formulações do autor sobre o desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização. (GÓES, 2002, p. 98-99)

Para o autor russo o que difere a criança com deficiência de outras é que para seu pleno desenvolvimento há necessidade de recursos especiais e caminhos alternativos. Como visto, Vygotsky introduz a idéia de compensação, que no aspecto sociopsicológico, concretiza-se na relações com os outros, nas experiências vivenciadas e na educação recebida.

Góes, a partir desses princípios, alerta que é preciso estabelecer os mesmos objetivos educacionais para crianças com ou sem deficiência, atentando-se aos caminhos alternativos e experiências que se apoiem na cooperação de outros sujeitos.

Um outro aspecto ressaltado por Vygotsky é o papel da linguagem no desenvolvimento, interligada a experiências vivenciadas, para que não se caia no mero verbalismo. Góes, contribui

Somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado, que pode ser significado, ocorre a verdadeira compensação, pois aí a linguagem propicia a formação de conceitos, contribui para o pensamento generalizante e para a construção das funções mentais superiores. (GÓES, 2002, p. 104).

Concluindo, o mero desenvolvimento do tato, olfato ou audição na pessoa deficiente visual não garante a internalização de conhecimentos e seu pleno desenvolvimento. Kátia Caiado resume primorosamente “...o homem enxerga, ouve e sente aquilo que o outro lhe apontar para ver, ouvir , sentir, dentre as possibilidades de seu tempo e lugar social. Desse modo a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social” (Cf. CAIADO, 2003, p.30).

- Orientação e mobilidade

A Constituição brasileira assegura: “É livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (5 de outubro de 1988, art. 5, § XV). Infelizmente, a realidade mostra

que para muitos indivíduos portadores de deficiência, como os com deficiência visual, é uma lei ainda não concretizada.

Fiquei anos sem sair de casa sozinho, sem orientação que havia outras formas de aprender a andar sozinho. Hoje meu maior problema são as condições das calçadas, que praticamente não existem e quando existem são para os camelôs e carros. (Aluno B)

O depoimento mostra que o aprender de técnicas na área de orientação e mobilidade não é a única condição para a independência do indivíduo cego. É preciso maior conscientização da população e, principalmente, dos órgãos públicos, promovendo melhorias e mais acessibilidade nas cidades.

Para início da discussão, é necessário entender, mais detalhadamente, o que significam os termos orientação e mobilidade:

Orientação é a habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes. A orientação do deficiente visual é alcançada através da utilização da audição, aparelho vestibular, tato, consciência sinestésica, olfato e visão residual, nos casos das pessoas portadores de baixa visão.

Mobilidade é a capacidade ou estado inato do indivíduo de se mover reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. A mobilidade do deficiente visual é alcançada através de um processo ensino-aprendizagem e de um método de treinamento que envolve a utilização de recursos mecânicos, ópticos, eletrônicos, animal (cão-guia) em vivências contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades e capacidades perceptivo-motoras do indivíduo. (FELIPPE; FELIPPE, 2003, p. 13)

Como afirma Garcia (2003), o desenvolvimento da orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual ocorre igualmente com qualquer indivíduo: desde o nascimento. A diferença se dá no tocante ao estímulo, o mais cedo possível, nas trocas sociais e por meio dos sentidos remanescentes, em princípio com a mãe, adquirindo ricas oportunidades de vivenciar espaços e movimentos.

A perda ou a restrição da mobilidade é uma das maiores queixas dos alunos entrevistados. O vislumbrar de novas possibilidades, por meio do aprendizado de técnicas

para o retornar ou iniciar uma vida independente, torna-se uma das necessidades e anseios básicos do deficiente visual.

Minha vida mudou completamente depois que aprendi a ir aos locais sozinho (Aluno B).

As aulas de orientação e mobilidade proporcionaram novas possibilidades, é como se fosse uma vida nova e eu uma outra pessoa (Aluno E).

Como afirma Carroll (1968), restaurar a mobilidade na medida exigida para uma vida independente é necessariamente um dos mais importantes objetivos do programa de reabilitação. No trabalho referenciado há uma preocupação em alcançar os objetivos, proporcionando esse tipo de atividade.

Segundo Lowenfeld (1978) e Diatkine (1997) (apud GARCIA, 2001), a ampliação do conhecimento do mundo pela pessoa com deficiência visual sugere a necessidade das interações sociais, visto que a limitação é resultado das experiências restritas, muitas vezes ao que os braços alcançam. A cegueira pode limitar:

- a apreensão do mundo externo, interferindo no desenvolvimento e aquisição de esquemas cognitivos e na adaptação ao meio (OCHAITÁ, 1992, apud GARCIA, 2001);
- restrição de exercícios funcionais com a cabeça e com o corpo, dificultando o equilíbrio, movimentos harmoniosos e posturas adequadas (GARCIA, 2001);
- fraca atividade motora, proprioceptiva e vestibular, que provavelmente trará rupturas nas experiências sensório-motoras integradas (Ibid, 2001);
- problemáticas relacionadas à postura, ao andar, ao equilíbrio, a anopsismos (maneirismos) e à falta de iniciativa para realizar movimentos livres (LOWENFELD, 1974; OCHAITÁ, 1992, apud GARCIA, 2001);
- a pessoa cega, que não pode se locomover independentemente, fica limitada para concretizar decisões espontâneas, em assumir ou concluir várias atividades de conhecimento e

satisfação pessoal, e ainda pode tornar-se isolada e desacreditada em relação às suas capacidades (LOWENFELD, 1974, apud GARCIA 2001).

Destarte, se a criança cega, desde pequena, viver movimentos dinâmicos e energéticos, poderá adquirir boa postura, conceito correto de seu esquema corporal. Poderá também desenvolver sua autoconfiança a partir do domínio do corpo. A falta de atividades físicas contribui para a má postura e mobilidade inadequada da pessoa cega, devido à superproteção dos pais que encorajam a vida sedentária dos filhos, que, por sua vez, são efeitos da falta de orientações adequadas.

Na sala de recursos pesquisada, foi percebida a preocupação em desenvolver várias estratégias e atividades para que o aluno possa se orientar e se locomover com autonomia e segurança, e a necessidade em orientar a família para que não se torne uma problemática no processo, devido à excessiva proteção ao filho.

Em orientação e mobilidade a gente começa com uma avaliação individual, avalia as dificuldades e as habilidades do aluno também. A gente conversa muito, porque ele em geral tem medo, e a família, se por um lado quer a independência dele, por outro tem medo também, trava o processo. Aqui na escola todos se viram superbem. Na rua todos que passaram por estas aulas já têm condições de saírem sozinhos, mas a família nem sempre deixa. Por mais que a gente oriente, infelizmente a última palavra é sempre deles. (Profissional C)

Outra coisa ruim é que eu já aprendi a andar sozinha, já me viro superbem, mas quem disse que a minha mãe deixa. Ela tem muito medo e não adianta falar, já enfiou isso na cabeça. Acho que precisava de um psicólogo para mães. (Aluno A)

Atividades de orientação e mobilidade nas escolas devem ser realizadas por um professor especializado na área, pois envolvem uma gama enorme de conhecimentos específicos, fruto de estudos e observações construídos na área de reabilitação e incorporados à educação especial.

Há duas professoras especializadas na área, na sala de recursos pesquisada. Contudo a problemática envolve a participação de outros profissionais, devido à complexidade e à abrangência do tema. Como saliente a aluna, muitas vezes surge a necessidade de um psicólogo para orientar as famílias e os próprios educandos; e, ainda, de conscientização da

sociedade quanto às possibilidades do deficiente visual restringidas pelo meio social não favorável.

Hille e Ponder (1986) (apud GARCIA, 2001) explicitam que o processo de orientação tem como princípio três questões básicas a serem realizadas: onde eu estou?, para onde eu quero ir? e como eu chego a este local?. Ao elaborar essas questões, o indivíduo passa por um processo que abrange cinco fases:

- 1) percepção — capacitação das informações que estão presentes no meio ambiente através dos canais sensoriais;
- 2) análise — organização dos dados percebidos de acordo com graus variados de confiança, familiaridade, tipo de sensação e outros;
- 3) seleção — dados captados são selecionados para satisfazer as necessidades imediatas da orientação;
- 4) planejamento — elaboração de um plano de ação de acordo com as fases anteriores;
- 5) execução — realização do plano de ação por meio da prática.

O processo é dinâmico e passível de alterações, de acordo com os objetivos estabelecidos. Na sala de recursos pesquisada, em linhas gerais, o trabalho se inicia a partir dos dados de uma conversa, das observações das condições físicas e emocionais do educando. É realizado o atendimento individual de maneira flexível, pois depende das necessidades e condições específicas de cada aluno, respeitando as seguintes etapas:

- exploração do ambiente interno;
- técnica do guia vidente;
- técnica de autoproteção;
- mapa mental;

- técnica de uso da bengala: toque, varredura e deslize;
- orientação e mobilidade externa;
- técnica de utilização de meio de transporte;
- ambientação em área comercial;
- vivências em bancos, mercados, farmácia e outros.

O trabalho é direcionado à aquisição de aprendizagens de acordo com os pontos de referência, pistas, medições, pontos cardeais, autofamiliarização e leitura de rotas. Segundo Pathas (1992) (apud GARCIA, 2001), além de adquirir tais conhecimentos, é necessário que a pessoa estabeleça um constante estado de alerta, permanecendo orientado em relação ao seu destino, construindo, mesmo involuntariamente, um mapa mental da mudança, quando necessário.

- Alfabetização por meio do sistema braille ou tipos comuns ampliados

Paulo Freire (2006) nos ensina que a alfabetização transcende o ato mecânico de ler e escrever, pois deve ser dominada com o ato consciente de quem a realiza. É “entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente”. Contudo, é senso comum que a escrita se aprende apenas na escola, ignorando as experiências trazidas pelos sujeitos e suas respectivas hipóteses. O autor ressalta, ainda, que não “há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”, portanto é possível concluir que os indivíduos vivem em um mundo letrado, orientado pela escrita, através dos jornais, revistas, documentos, placas, anúncios e rótulos. (Cf. FREIRE, 2006, p. 72 - 61)

Independentemente de ter ou não uma deficiência, todos participam de uma maneira ou de outra da sociedade letrada. Todavia, pessoas com deficiência visual encontram limitações

para o aprendizado da leitura e escrita em seu uso cotidiano, devido às dificuldades impostas pela sociedade e o desrespeito às peculiaridades dessa parcela da população: o sistema braille não faz parte do dia-a-dia e ainda não é reconhecido e estabelecido socialmente pela população.

Esta pesquisa mostra que os alunos com deficiência tomaram conhecimento e contato com o sistema braille a partir da escolarização formal e, ainda, por meio de serviços de apoio especializados. Tal problemática pode trazer prejuízos e atrasos na alfabetização, como visto na amostragem: adultos cegos iniciaram atendimento especializado analfabetos e com um total desconhecimento do sistema braille.

Somada à restrita produção de materiais em braille, o não-acesso das pessoas a esse sistema de leitura e escrita, o desconhecimento praticamente total de professores do ensino comum, encontra-se uma questão mais séria, pois em conjunto com as problemáticas anteriores, a falácia de que o deficiente visual não é capaz de aprender e que não possui condições para fazer a leitura do mundo que o rodeia.

A civilização é impensável sem a escrita, por isso sua grande importância social. Ler e escrever implica uma “autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”. Proporciona o registro, permite a comunicação, regula e controla socialmente o comportamento por meio das leis, normas e, entre outras formas, pode manifestar-se esteticamente. São práticas sociais, às quais os educandos se integram, das quais participam e com as quais reconstroem suas possibilidades cognitivas. O indivíduo deficiente faz parte do mundo letrado e por que, então, negá-lo? (FREIRE, 2006, p.72)

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985 e 1997), crianças que não vivem experiências com livros e materiais escritos iniciam sua escolarização com poucos conhecimentos sobre a língua. Para as pessoas com deficiência, muito pior do que não ter acesso a portadores de textos, de ter

problemas orgânicos, é o descrédito de suas potencialidades e da previsão de seu insucesso pelos pais, pela comunidade e por si mesmos.

Como salienta Mantoan (1997), crianças com déficits são habituadas a receber nas mãos a maior parte das coisas que desejam, são privadas de experiências, geralmente excessivamente protegidas, não enfrentando desafios, algo essencial para o progresso do conhecimento.

De acordo com Bruno e Mota (Cf., 2001, *passim*), o aprendizado do braille defronta-se com várias dificuldades, como a limitação de pistas visuais, como os desenhos, para o reconhecimento de uma palavra específica, a impossibilidade de visualização de palavras numa oração de imediato e, principalmente, porque a ponta do dedo não substitui o olho, tendo seu alcance limitado em comparação ao campo visual. O deficiente visual reconhece apenas um símbolo por vez, sem contar a fadiga no ato de ler.

Além do diálogo do educador com o educando sobre situações concretas, é necessário ações para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à percepção corporal, à espacial, à discriminação auditiva, à motricidade fina e ampla, bem como a discriminação visual para os indivíduos com baixa visão. A utilização de materiais específicos como reglete e punção, máquina braille, exigem um olhar atento do educador e a importante parceria entre professor de sala comum e especializado.

Bruno e Mota (2001) afirmam que, por isso, faz-se necessário um trabalho de estimulação contínuo e consistente, no qual áreas importantes necessitam ser aprimoradas, visto que os alunos com deficiência visual podem necessitar de mais tempo na aquisição das habilidades.

- Estimulação a tempo

Segundo Bruno e Mota (2001), o bebê com deficiência visual necessita, como qualquer outra criança, de carinho, respeito, atenção, segurança e suas necessidades satisfeitas. Todavia, pode requerer maiores cuidados, estímulo e atenção, exigindo uma maior sensibilização daquele com quem convive. A visão proporciona controle e adaptação ao meio e sua ausência ou escassez, em conjunto com a falta de estímulos adequados, pode ocasionar prejuízos no desenvolvimento desse indivíduo.

O trabalho de estimulação a tempo ou educação precoce tem como objetivo o atendimento sistemático à criança e sua família. Seguindo as orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 1999), refere-se ao conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores, destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar o pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo. Vislumbra a aquisição de forma harmônica e global de um nível funcional visual, psicológico e social, que lhe permitam melhorar a qualidade de vida.

A família tem um papel primordial para o desenvolvimento da criança, pois é ela a primeira comunidade social a que um indivíduo pertence, devendo estar em seu cerne o processo de inclusão. Os pais devem, por isso, receber apoio e orientação sistemática dos profissionais envolvidos, de forma individual ou em grupo, no intuito de assegurar a continuidade do trabalho de estimulação no seu próprio lar.

Nas atividades de educação precoce, as crianças podem receber estímulos na área motora, aprendendo a arrastar-se, andar, engatinhar, pular e correr. Na área cognitiva, realizam atividades em que identifica objetos e suas funções, animais e pessoas. Na área sensório-perceptiva, vivenciam diferentes texturas, sabores e cheiros. Na área da linguagem, são incentivadas a nomear as partes do corpo, a dizer o próprio nome e das pessoas que as cercam, seus alimentos preferidos e brinquedos etc. Por meio da música ampliam seu

repertório vocabular, e ainda são incentivadas a desenvolver a visão residual, quando se trata de uma baixa visão.

O papel do professor especializado na área de deficiência visual não é só ensinar a criança, mas também informar, aconselhar, guiar e treinar os pais, supervisionando e avaliando todo o processo.

- Datilografia braille, digitação e informática

Os avanços tecnológicos permitem que o deficiente visual utilize recursos na área de informática, ampliando de forma considerável as possibilidades de sua comunicação e trabalho.

Visando a maximização dos recursos e possibilidades para que as pessoas consigam seu desenvolvimento global e sua efetiva inclusão no processo educacional, garantindo no futuro o acesso e a permanência no mercado de trabalho, são oferecidos na sala de recursos:

- introdução à informática com leitor de tela (dispositivo Virtual Vision);
- programas do Microsoft Office (Windows, Word, Excel) e Internet.

- Ensino da escrita cursiva

O aprendizado do nome em letra cursiva é ensinado para que o aluno possa assinar seus documentos, talões de cheque e o que mais necessitar. Em nossa sociedade, é a condição básica para ser considerado cidadão alfabetizado.

Serviços indiretos

- Orientação aos pais e familiares

A família é o primeiro espaço de crescimento do indivíduo, no qual se dá o entrelaçamento de uma estrutura familiar com uma estrutura individual, exercendo influências na formação da personalidade do sujeito e desenvolvimento de sua identidade. Como explica o modelo transacional:

Este modelo considera a família como componente essencial do ambiente de crescimento, que influencia e é influenciada pela criança num processo contínuo e dinâmico, resultando em aspectos diferenciados em cada momento dessa interação, com impacto, quer na família, quer na criança. (SAMEROFF; CHANDLER, 1975, apud CORREIA; SERRANO, 1997, p. 76)

Correia e Serrano (1997) e Buscaglia (2002) fazem referência ao envolvimento parental como fator de sucesso na educação e desenvolvimento da criança com deficiência. Os primeiros citam que, historicamente, nos últimos 40 anos, o envolvimento parental foi se transformando, desde uma posição passiva, cabendo a responsabilidade aos pais de conscientização da importância da participação nos programas educativos até a realização do papel de co-terapeutas e co-tutores de seus filhos.

O papel do educador especializado é de suma importância, devendo estar sensibilizado para a dinâmica que se opera no seio familiar e entre a família e a escola. Para Buscaglia (2002), os pais devem receber ajuda, no intuito de compreender que seus próprios sentimentos em relação à deficiência de seus filhos, durante a infância, podem servir de obstáculo às oportunidades da criança em atingir a maturidade.

Barraga (1976) contribui, afirmando que tanto os pais como os irmãos constituem a base psicossocial que irá favorecer o desenvolvimento da conduta afetiva positiva na criança deficiente visual, por meio de interação afetiva entre os mesmos.

O nascimento de uma criança com deficiência pode acarretar mudanças significativas nos aspectos sociais, econômicos, domésticos, de saúde, recreativas e emocionais. Segundo

Allen (1992) (apud CORREIA; SERRANO, 1997), algumas problemáticas podem ser vivenciadas nas famílias, como tratamentos médicos caros, dolorosos e muitas vezes contínuos, dificuldades financeiras, desânimo e preocupação excessiva devido a riscos de saúde, problemas de transporte, dificuldades em conseguir escolarização adequada, fadiga constante, pouco tempo de sono, pouco tempo para o lazer, ciúmes ou rejeição por parte dos irmãos e até mesmo problemas conjugais.

O papel do profissional constitui uma fonte importante de apoio no contexto do sistema familiar. Os autores Stonestreet, Johnston e Acton (apud CORREIA; SERRANO, 1997) estabelecem linhas orientadoras que visam estabelecer uma comunicação eficaz, contribuindo para uma parceria autêntica com os pais: troca de experiências e informações, participação dos pais no processo de intervenção, honestidade e informações verdadeiras e claras, sensibilidade dos profissionais quanto aos problemas emocionais, escuta ativa, respeito à vontade dos pais.

Os pais pesquisados fizeram referência à sala de recursos como um dos principais canais de acolhimento e orientação, muitas vezes ignorados por outros setores:

Eu é que uso muito a sala de recursos, ligo, peço orientação, me informo, aqui são verdadeiros comigo, não ficam me enrolando, como já fizeram até alguns médicos. Toda criança deve ser educada na verdade e, por sua vez, a família deve ser orientada neste sentido. É lidar com o real, um real que mostra muitas possibilidades positivas pra gente, mesmo que exija muito esforço de todas as partes. (Familiar D)

- Orientação ao pessoal da escola, assessoria ao professor de classe regular em que o aluno está matriculado, consultas e planejamentos, desenvolvimento de trabalhos integrados com outros profissionais

No decorrer deste trabalho, foi ressaltado que a educação é capaz de proporcionar às pessoas a apropriação de novas formas de conhecimento, diversidade de pensamentos, contínua aquisição ou relação com os conhecimentos historicamente acumulados pela

humanidade e, ainda, ser um legítimo instrumento de luta contra a dominação, uma vez que tem como meta a emancipação do ser humano. O educador exerce um papel fundamental, pois é o responsável direto pela formação do aluno, colocando-se diante dos desafios da aprendizagem escolar.

Refletir sobre a formação de professores não é uma preocupação atual, é tema de primeira ordem em diferentes debates e estudos. Contudo, pensar na problemática a partir do olhar da educação inclusiva traz novos direcionamentos ao papel e à formação do educador do ensino comum e do educador especializado.

Em se tratando de educação inclusiva, a fala recorrente é que o professor do ensino comum não está preparado para enfrentar a diversidade que se apresenta na sala de aula, conforme foi registrado no decorrer da pesquisa.

Acertaram em cheio para criar esta sala de recursos, eu não tenho formação pra isto.
(Professor F)

Também serve para o professor que quer aprender a ensinar a gente direito. É muito ruim um professor que não tem paciência e fala como se a gente tivesse vendo a lousa, não sabe lidar de outras maneiras na hora de ensinar, ensina só de um jeito.
(Aluno A)

Com os princípios inclusivos, emerge a necessidade de uma educação continuada. Segundo Freire (2005), ensinar não é meramente transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, assim, a formação deve ser permanente.

Professores do ensino comum e especializado devem buscar respostas educativas que favoreçam o sucesso escolar de seus alunos, trabalhando sempre em parceria, vislumbrando novas formas de cooperação e entrosamento.

Como visto, o professor do ensino regular deve construir competências para que melhor organize as interações e as atividades em sala de aula, proporcionando a cada aluno, e

não somente a alguns, situações fecundas de aprendizagem. Deve mediar o trabalho cooperativo em equipes, respeitar as diferenças e estabelecer oportunidades para a construção de relações interpessoais positivas; buscar atividades e situações de aprendizagens significativas e mobilizadoras, diversificadas em função de diferenças pessoais e culturais.

O professor especializado deve ter uma formação geral e, ao mesmo tempo, adquirir competências para garantir o trabalho pedagógico diante do aluno com necessidades educativas especiais, seja na docência, seja no gerenciar do processo inclusivo. Deve, ainda assessorar e capacitar a equipe da escola, em programas de formação continuada, participando de reuniões de equipes multidisciplinares;

O trabalho com deficientes visuais necessita, fundamentalmente, de conhecimentos sobre suas especificidades e ações eficazes para a satisfação de suas necessidades.

Na sala de recursos pesquisada, percebeu-se um movimento de apoio ao educador, pois sempre que possível o professor especializado visita o educador de ensino regular, ouvindo suas dúvidas, trocando informações e orientando-o para uma prática mais consciente.

É comum, também, o inverso, esse educador vai à sala de recursos para conhecer melhor o trabalho desenvolvido. Outra forma de encontro são os horários de trabalho coletivos, onde juntos podem construir uma verdadeira inclusão do aluno deficiente visual no ensino regular.

- Preparo de material adaptado, transcrição para o braille, transcrição em tinta da escrita braille

Ochaita e Rosa (1995, p. 197) postulam que pessoas com deficiência visual podem atingir um desenvolvimento intelectual semelhante ao dos videntes, e concluem que diferenciações ocorrem em virtude dos diferentes caminhos traçados para a aprendizagem e a utilização ou não de recursos dos quais os indivíduos dispõem.

Nessa linha mestra, o material adaptado e o acesso a ele são de suma importância, destacando-se pelas possibilidades que oferecem de auxílio, suplemento, suprimento, reconhecimento e suporte na formação de conceitos básicos, no aprendizado de conteúdos acadêmicos, no suporte na relação pedagógica entre educador e alunos, alunos e seus pares, no aprendizado do ambiente e uso cotidiano, tornando-se referencial básico para o desenvolvimento de sua autonomia (Cf. BAUMEL e CASTRO, 2003, p. 95).

Mais uma vez, torna-se necessário que o professor determine com eficiência em que tipo de categoria enquadra-se o aluno: baixa visão ou cegueira, sua patologia e as características determinantes, como a necessidade de mais ou menos luz, de maior ou menor contraste, o tamanho ideal de fonte; adaptando materiais e atividades, conforme a necessidade, não subjugando e inutilizando a visão residual significativa, não traçando metas que não podem ser alcançadas com um indivíduo de visão muito restrita e que, necessariamente, necessite do braille e outros materiais táteis e sonoros, por exemplo, no acesso à leitura e à escrita.

AM, 17 anos, uma das primeiras alunas matriculadas na sala de recursos, é um bom exemplo de avaliação, concepção e trabalho equivocado sobre deficiência visual. Em sua anamnese, consta que não aprendeu a ler e a escrever por possuir visão muito baixa e porque os professores acreditavam que deveria ser poupada, para que não fosse prejudicada ainda mais. Os cadernos de AM não possuíam seus próprios registros, eram escritos com letras de colegas, que ela também não conseguia identificar e utilizar.

Portadora de alta miopia e baixa visão, AM encontrava-se no estágio silábico de alfabetização. Precisou fazer um ano de acompanhamento intensivo na sala de recursos, visto que já estava realizando a sexta série em outra escola, mesmo não sabendo ler e escrever. A adolescente relatou ainda que nunca era reprovada devido ao seu bom comportamento em sala de aula.

Segundo Bruno e Garcia (2001, p. 62), o processo de alfabetização do aluno com baixa visão pode ser mais complexo do que o do aluno cego, tendo em vista diversas variáveis envolvidas no uso funcional da visão, tais como:

- tipos de experiências visuais adquiridas — perceptivas e conceituais;
- potencial visual utilizável para leitura e escrita;
- possíveis alterações da sensibilidade aos contrastes e visão de cores;
- necessidade de adaptação ambiental quanto à iluminação e às condições posturais;
- necessidade de adaptação de recursos ópticos e/ou não ópticos. Identificam a necessidade do professor especialista discutir com o oftalmologista todas as possibilidades de correção óptica e/ou ajuda necessárias para melhorar o desempenho visual para perto e para longe.

“Quando há visão reduzida, o que o aluno efetivamente enxerga varia conforme a causa e a extensão do dano visual” (Cf. REYLE, 2004, p. 102). Em situações onde há grandes alterações de campo visual ou necessidade de aproximação extrema do material a ser lido, pode ser indicado o uso do sistema braille, como complementação e facilitação do processo de leitura e escrita.

É um engano acreditar que para indivíduos com baixa visão basta a ampliação de materiais, orientação fornecida até mesmo pelos PCNs, no que tange às adaptações curriculares: “material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão e em braille e relevo para os cegos”. (BRASIL, 1999, p. 46)

Em casos de diminuição da transparência dos meios ópticos do globo ocular, como, por exemplo, as cataratas e o ceratocone, que ocasionam acuidade visual reduzida e redução de sensibilidade ao contraste e os defeitos de campo visual periférico, englobando patologias

como o glaucoma, a retinose pigmentar e doenças neurológicas, a pura e simples ampliação de materiais não é indicada.

No primeiro caso, a ampliação de imagem não é suficiente para maior resolução visual, uma vez que a imagem ampliada não será nítida, devendo o paciente ter acesso à correção óptica adequada, controle de iluminação e melhora de contraste.

No segundo caso, a imagem muito ampliada incide sobre áreas não funcionantes da retina, acarretando menor informação do ambiente disponível, ao contrário dos defeitos no campo visual central, como as degenerações maculares, distrofias de cones, doença de Stargardt e lesões de vias ópticas, que são beneficiadas com a ampliação de imagem retiniana.

Haddad, Sampaio e José (2001) esclarecem que a busca pela maior funcionalidade visual é um dos principais objetivos do atendimento oftalmológico do paciente com baixa visão, contudo na sala de recursos pesquisada, os alunos relatam não possuir acesso a esses atendimentos e, principalmente, recursos para compra de equipamentos ópticos e eletrônicos.

Considerando as diferenças de visualização, não é possível adaptar um único material para todas as crianças com visão reduzida. As necessidades de cada caso precisam ser consideradas individualmente.

Na LDB, art. 59, I, assegura-se aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades.

Em relação à deficiência visual (CORN, 1996, apud BAUMEL E CASTRO, 2003, p. 96), há indicativos que favorecem a escolha dos meios materiais, recursos e outros dispositivos que venham suprir as dificuldades impostas pela deficiência na execução de atividades e também na exigência de acesso e leitura do mundo, entre eles:

a) situação clínica referente ao diagnóstico e ao prognóstico da visão, fator denominado primário para a determinação dos materiais e recursos a serem utilizados;

b) o potencial de força, ou vigor, que na situação de baixa visão é evidente e persiste, ou esmaece, frente à realização de tarefas cotidianas e/ou escolares;

c) a autopercepção ou autodefesa do indivíduo com deficiência visual, que implica em como ele se defende, apresentando determinado quadro de consciência diante das atividades e diante da própria deficiência, determinante das restrições ou das possibilidades de seu desempenho.

É importante a atuação competente do professor na seleção, utilização e elaboração de materiais, condição para promover experiências práticas estimulantes e para a consecução de um ensino de qualidade. Materiais e recursos são condicionantes de uma relação pedagógica eficaz, de respostas à inclusão dos deficientes visuais e de todos os alunos no processo escolar.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma experiência educacional, em uma cidade de médio porte da grande São Paulo, com um trabalho baseado em fundamentos educacionais inclusivos, contando com um serviço de apoio ao deficiente visual, por meio de uma sala de recursos, é o pano de fundo desta pesquisa.

Este estudo objetivou questionar a inclusão escolar do deficiente visual calcada na existência de um serviço especializado de apoio, indagando sobre sua funcionalidade e legitimidade social em um local específico, em um tempo determinado, no contexto da realidade brasileira.

Vislumbrar discutir tal problemática leva à busca de uma metodologia de pesquisa que contemple analisar criticamente diferentes significados em seus múltiplos contextos, de forma ampla, descritiva, enfatizando o processo e não restritamente um produto finalizado. Partindo desse pressuposto, a pesquisa qualitativa foi escolhida, pois preenche tais requisitos.

Na pesquisa qualitativa, há a preocupação com o entendimento do fenômeno social segundo o viés dos sujeitos pesquisados, por meio de suas vidas e histórias. Robert Bogdan e Sara Biklen (1994) ressaltam a importância dos dados recolhidos, pois são ricos em pormenores descritivos de pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento reflexivo. O fenômeno é investigado em toda a sua complexidade e em contexto natural, privilegiando o entendimento dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Respeitando tal embasamento, a pesquisa foi realizada na própria sala de recursos, com os sujeitos que utilizam e oferecem o serviço analisado: familiares, alunos com deficiência visual, professores do ensino regular e, ainda, os profissionais que possibilitam a

realização desse trabalho, ou seja, a própria equipe de apoio, que conta com uma auxiliar de desenvolvimento infantil e dois professores.

Além da propensão em colaborar, os entrevistados foram escolhidos tendo em vista o princípio de que eles ajudariam a elucidar os assuntos tratados, segundo o tempo de que dispunham, a capacidade de expressão e o tempo de uso do serviço que possibilitasse emitir opiniões e dar um juízo valorativo ao fenômeno (Cf. TRIVINOS, 1987, p. 144).

Nesse sentido, Claire Selltiz e outros corroboram:

...as pessoas precisam ser escolhidas por causa da probabilidade de que ofereçam as contribuições procuradas. Em outras palavras, há necessidade de uma amostra selecionada das pessoas que trabalham no campo (SELLTIZ et al., 1965, p.65).

No total, foram entrevistadas 20 pessoas, entre elas 5 alunos deficientes visuais, 4 familiares, 8 professores do ensino regular e 3 membros da equipe da sala de recursos. Todos os informantes possuíam, à época de realização das entrevistas, idade superior a 18 anos.

Os professores do ensino regular entrevistados são efetivos da escola regular na qual a sala de recursos está sediada, e possuem experiência em trabalhar com alunos com deficiência visual em sala. Todos possuem idade superior a 30 anos e são formados nas respectivas disciplinas que lecionam. Três desses educadores possuem pós-graduação na área de psicopedagogia, um em literatura portuguesa e outro em inglesa. Nesse caso, uma preocupação metodológica importante foi considerar o vínculo efetivo desses educadores com a clientela deficiente visual e a sua formação adequada para o pleno exercício da função. Foram entrevistados um professor de geografia, dois de português, um de ciências, dois de matemática, um de informática e um de inglês.

As entrevistas com os profissionais da sala de recursos aconteceram em diferentes momentos, devido à facilidade da pesquisadora em manter contato constante com os mesmos. Em alguns casos, os depoimentos foram retomados em momentos posteriores, por exemplo,

quando os entrevistados se lembravam de informações importantes a serem acrescentadas ao material já coletado. Maiores detalhes sobre os entrevistados poderão ser lidos na seção seguinte.

Os alunos selecionados freqüentam a sala de recursos há seis meses ou mais, tempo razoavelmente suficiente para discorrerem sobre o assunto. Por sua vez, os familiares entrevistados foram escolhidos em razão do maior contato e comparecimento ao setor de apoio, pois como será discutido através dos depoimentos, as famílias são bastante distantes de todo o processo.

A entrevista, instrumental básico do arsenal metodológico, de natureza semi-estruturada, parte de questões predefinidas, previamente formuladas e com intencionalidade precisa: o assunto é proposto e o entrevistado aborda a questão apresentada, podendo desenvolver o tema livremente.

Claire Selltitz e outros (1965) explicam que a entrevista tem como vantagens uma maior flexibilidade para a obtenção de informações, oportunidade do entrevistador observar a pessoa e a situação total que vivencia e que pode ser usada com quase todos os seguimentos da população, independente de seu nível de escolarização. Acrescentam também:

É a técnica mais adequada para a revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes à determinada opinião apresentada (SELLTIZ et al., 1965, p. 272).

A escolha pela entrevista semi-estruturada se deu por proporcionar um eixo norteador, porém não necessariamente aplicado rigidamente, permitindo uma dupla liberdade, ao entrevistador realizar as adaptações contextuais necessárias, e ao entrevistado maior autonomia em suas reflexões (Cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986, *passim*).

Segundo Claire Selltiz e outros, esse tipo de entrevista revela-se útil porque desvela aspectos afetivos, com juízos de valor, despertando o contexto social e pessoal sobre crenças e sentimentos, além de proporcionar a verificação e significação pessoal de atitudes.

Esse tipo de entrevista atinge seu objetivo na medida em que as respostas da pessoa são espontâneas e não forçadas, muito específicas e concretas e não difusas e gerais, reveladoras do eu e pessoais, e não superficiais (SELLTIZ et al., 1965, p. 295).

Foi elaborado um roteiro bastante semelhante para profissionais especializados, alunos deficientes visuais, familiares e professores do ensino regular, respeitando, todavia, suas especificidades e âmbito de vivência e atuação. Houve o cuidado de mostrar aos entrevistados os depoimentos digitados para que os mesmos pudessem alterar alguma informação ou completá-la.

Para o roteiro de entrevistas, foram selecionados quatro tópicos abertos, em torno dos quais os sujeitos discorreram livremente.

- **Para professores e equipe da sala de recursos**

1. Fale sobre seus conhecimentos e sentimentos referentes à deficiência visual;
2. Comente seus conhecimentos a respeito do trabalho realizado pela sala de recursos, necessidade de sua criação e utilização;
3. Houve alteração na metodologia e aprendizagem com a entrada de alunos deficientes visuais em seu contexto de trabalho?;
4. Fale sobre a socialização dos alunos deficientes visuais.

- **Para o aluno deficiente visual e seus familiares**

1. Fale sobre seus conhecimentos e sentimentos sobre deficiência visual;
2. Comente seus conhecimentos a respeito do trabalho realizado pela sala de recursos, necessidade de sua criação e utilização;
3. Comente sobre a aprendizagem do deficiente visual;
4. Comente sobre a socialização do deficiente visual.

Para dialogar sobre os itens propostos, buscou-se, especificamente, abordar e refletir sobre os seguintes itens:

- caracterizar os condicionantes da organização e trabalho efetivo da sala de recursos; organização, recursos humanos e materiais;
- comparar as diferentes expectativas da comunidade escolar com relação à sala de recursos, considerando seus sujeitos e suas intervenções, segundo uma proposta de inclusão escolar;
- dialogar sobre a filosofia da inclusão escolar sob uma perspectiva real e vivenciada, tendo uma sala de recursos como serviço de apoio;

Em relação às entrevistas, visando compreender o conteúdo das mensagens, as atitudes, crenças, motivações e tendências para desvendar o que está oculto em uma leitura superficial. O material coletado foi tratado minuciosamente, utilizando a técnica de análise de conteúdo, clarificada por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções dessas mensagens.

Tem o intuito de negar a ilusão da transparência dos fatos sociais, recusando a compreensão espontânea. É o casamento do rigor associado à necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências.

Utilizou-se a análise do conteúdo a partir de unidades de registro, instrumento-base para a categorização e contagem freqüencial, em um exaustivo processo de leitura e análise do material coletado, possibilitando seqüencialmente a construção de categorias e subcategorias.

Partindo da leitura de Laurence Bardin (1977), foram respeitadas algumas regras para a análise e construção de categorias analíticas. Primeiramente, realizou-se uma pré-análise que envolve três fases: a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Depois de finalizada a demarcação e estabelecido o *corpus* (conjunto dos documentos para os procedimentos analíticos), respeitou-se a constituição das seguintes regras:

- regra da exaustividade: não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão arbitrária;
- regra da representatividade: a amostragem deve ser rigorosa e representativa do universo inicial;
- regra da homogeneidade: os documentos retidos devem obedecer a critérios precisos de escolhas e não representar demasiada singularidade fora desses parâmetros, levando em conta a referência temática dos itens, a obtenção por intermédio de técnicas idênticas;
- regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a lograr correspondência ao objetivo que suscitou a análise.

Passou-se, assim, ao tratamento dos resultados — inferência e interpretação —, tomando cautela não apenas em se deter na descrição dos conteúdos, mas também no que poderiam ensinar após observados.

Nesta pesquisa, não houve uma preocupação exacerbada com números e sim com os discursos, atividades realizadas, ações, imagens e seus respectivos significados. Referenciou-se, também, documentos, planejamentos, observações de atividades do período compreendido entre abril de 2002 a junho de 2005.

O levantamento de documentos existentes na sala de recursos, como por exemplo, algumas fichas de anamneses, projeto inicial da sala de recursos, projeto de trabalho elaborado pela equipe da sala de recursos, observações de serviços realizados e aulas, entrevistas e análises da equipe de profissionais envolvidos nesse setor de educação especial, suas formações e respectivas funções, formaram o arsenal teórico- analítico analisado.

5. TRATAMENTO DE DADOS E DISCUSSÃO

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

Clarice Lispector

A pesquisa realizada com dados de 2002 a junho de 2005 proporcionou um rico e vasto material, que possibilitou um debruçamento sobre diferentes aspectos: planejamentos e projetos, a reflexão específica sobre alguns atendimentos, que ilustram o trabalho realizado nesta sala de recursos, a equipe da sala de recursos e as entrevistas propriamente ditas.

5.1. Planejamentos e projetos

O início do trabalho na sala de recursos, no ano de 2002, conta com muitos registros que possibilitaram montar um panorama geral do empreendimento: fotos, planejamentos diversificados, primeiro plano (tendo como referência o original, elaborado por LV¹⁵ e utilizado para fins legais), anamneses, anotações das visitas realizadas, impressões de quem conheceu a sala de recursos e suas atribuições. Uma turbulência de emoções, descobertas, entorpecidas, de certa maneira, nos anos de 2003 e 2004. A abundância trouxe inúmeros indicativos, contudo a escassez tornou ainda mais elucidativo o trabalho da sala de recursos pesquisada e as relações por ela estabelecidas e vivenciadas.

Os trabalhos foram iniciados na primeira semana de abril de 2002 e a escola também acabara de ser inaugurada. Por mais salas que estivessem sobrando no momento, os atendimentos começaram em um ambiente de mais ou menos 4 metros de comprimento por 3

¹⁵ LV é supervisora escolar aposentada, professora de educação especial e responsável pela criação do projeto da sala de recursos e sua efetiva concretização.

metros de largura, que se tornava ainda menor com todos os equipamentos que haviam sido enviados pela Secretaria da Educação.

Garcia (1984) alerta sobre as condições inadequadas onde salas de recursos são instaladas prejudicando o desempenho, bem estar e mobilidade dos alunos.

Apresentam más condições de iluminação, com projeção inadequada de luz, pouco arejamento, espaço insuficiente para manipulação e uso dos materiais ou equipamentos específicos e existência de mobiliário inadequado; inclusive foram encontradas Salas de Recursos funcionando em antigos laboratórios, em corredores adaptados, enquanto outros ficavam isolados do prédio da escola. (GARCIA, 1984, p. 57)

A sala de recursos foi transferida de local após a visita do secretário de educação da época, que incomodado com a falta de espaço e arejamento do ambiente ordenou a mudança. Contudo, várias outras vezes os profissionais e alunos foram retirados de onde estavam acomodados, prejudicando o desenvolvimento do trabalho.

Começava-se um serviço de apoio com os materiais ideais, um professor especializado para oito alunos inscritos, número triplicado em poucos meses.

Entre os materiais enviados estavam lupas, entre elas uma lupa eletrônica acompanhada de uma televisão, duas máquinas braille, jogos adaptados como baralhos, xadrez, damas, jogos de encaixe para estudo do corpo humano, blocos lógicos, *cuisinaire*, globo e mapas adaptados, luminárias, bengalas, jogos adaptados para alfabetização e muitos para aprendizagem do braille, bolas com guiso, materiais simbólicos para atividades de vida diária, bonecas, carrinhos, sorobans, regletes, punções, livros sensoriais, relógios táteis, material para estimulação sonora e visual, canetas hidrográficas, miniaturas, banda musical, papel braille, papéis de pauta ampliada, gravadores de som, fitas cassetes, aparelho de som, um computador e uma impressora.

O material não recebido era adaptado de diferentes formas, como os livros infantis, pacientemente transcritos para o braille e tipos ampliados, tendo o cuidado com a adaptação de figuras.

Sabíamos que muito do material adaptado em desenho só tem valor para o aluno cego quando algum vidente o explica. Mas o fato de ter um material bonito, das crianças ao redor acharem bonito também e se aproximarem do nosso aluno, do professor se preocupar que ele tivesse as mesmas oportunidades que os outros alunos que enxergavam, já era um grande feito (Profissional B).

Foram solicitados livros didáticos para o Centro de Apoio Pedagógico do Estado (CAPE), mas por mais gentilmente que tratassem a equipe da sala de recursos e compreendessem a necessidade desse material, demonstravam não possuir condições satisfatórias de atendimento. Os exemplares começaram a chegar apenas no final do ano, quando os alunos já estavam com praticamente todo material adaptado.

Um grande parceiro da sala de recursos foi o Instituto Benjamin Constant, que rapidamente enviou materiais em *termoform* com diferentes conteúdos. A Fundação Dorina Nowill, também sempre cumpriu de forma primorosa seu papel, enviando livros falados e em braille. Como afirma Baumel & Castro (2003), materiais e recursos representam um fator importante para o acesso a informações e aprendizado do meio, principalmente pelo deficiente visual.

Com o tempo, as máquinas braille adquiridas se tornaram poucas e a impressora foi retirada da sala de recursos por várias vezes, porque a direção da escola acreditava que ela não era necessária.

Em poucos meses, paulatinamente, novos membros incorporaram-se à equipe: um estagiário e dois auxiliares de desenvolvimento infantil. A capacitação desses profissionais foi realizada em serviço, sob a orientação da professora especializada.

A leitura dos planos de 2002 e 2005 abarca muitos tópicos curiosos e reveladores. Há evidências de que o trabalho e o olhar dos educadores foram transformados no decorrer dos anos, a partir das experiências, necessidades, possibilidades e diferentes relações interpessoais. Os planos de 2003 e 2004 possuem poucas alterações referentes ao de 2002, por isso não foram contemplados nesta pesquisa.

O primeiro plano, apesar de constar a participação e supervisão do diretor escolar, foi totalmente elaborado pela professora especializada. Foi a primeira tentativa de registrar algo que ainda não tinha forma, contornos, mas era fruto de sonhos e boas intenções.

O projeto de criação da sala de recursos foi concretizado pela Secretaria da Educação da cidade pesquisada, dado que consta na introdução do plano de 2002, mas há uma importante referência à educadora LV, que o elaborou, por meio dos próprios esforços, buscando parcerias, investigando a questão da deficiência visual e as necessidades educacionais desses indivíduos.

Como exemplo de munícipe atenta, sensível à causa, reivindicou modificações necessárias e denunciou o descaso com que as pessoas com deficiência visual eram tratadas na cidade, sem um dos direitos essenciais: a educação.

Consta como objetivo do plano o atendimento educacional do deficiente visual da educação infantil ao término do ensino fundamental, por meio de serviços diretos e indiretos, preparo para o trabalho na área de informática e línguas, integração por meio do lazer, música, artes e preparo para as atividades do dia-a-dia.

Conforme a procura, o atendimento foi estendido a alunos do ensino médio, e pessoas com necessidade de reabilitação começaram a procurar os serviços. Verificou-se que muitos dos usuários da sala de recursos eram adultos e não escolarizados.

Através das anamneses é observado que, na grande maioria, os indivíduos não tiveram acesso à educação formal, muitos foram convidados a abandonar, de alguma forma, os bancos escolares, e outros, relegados à própria sorte. Para a maioria dos alunos que procurou os serviços, não houve ao menos a oportunidade de ter o conhecimento doado, ele foi sempre negado.

O resgate da vida pela educação é a busca desses indivíduos. A não-escolarização, entre outros fatores, tornou-os vítimas do analfabetismo, do isolamento social, da falta de crédito quanto à potencialidade humana, da limitação para a busca de direitos básicos, como saúde, emprego e justiça.

Com a leitura do projeto, tornou-se evidente a preocupação exacerbada dos profissionais com a superação da deficiência visual, na busca de um padrão de normalidade dos alunos, algo transformado no decorrer dos anos.

O trabalho realizado na sala de recursos visa promover as melhores condições de desenvolvimento do aluno deficiente visual, estimulando-o em áreas cognitivas e psicológicas em defasagens, ensinando técnicas adequadas para uma maior eficiência de suas ações e hábitos, para assim garantir seu percurso escolar em escolas regulares, junto com os amigos videntes (PROJETO SALA DE RECURSOS, 2002).

Desde o princípio, houve preocupação em definir bem a deficiência visual no que tange à divisão entre baixa visão e cegueira, com o objetivo de adequar o trabalho pedagógico e estimular a visão residual. O plano define a deficiência visual e preocupa-se em caracterizar a baixa visão e cegueira, procurando estruturar o trabalho.

Por exemplo, crianças com baixa visão que eram vistas como cegas, crianças com visão muito baixa que eram forçadas a enxergar o que não conseguiam. Foi muita experimentação, trabalho intensivo de estimulação, de pesquisa partindo do aluno, das necessidades dele, que encontramos nossos caminhos. Hoje oferecemos as duas coisas, estimulamos a visão residual, mas também possibilitamos o aprendizado do braille. Temos que parar de ditar regras. É o aluno que tem que dizer o que necessita, o que precisa, como se sente melhor. Em sala de aula comum, com tantas necessidades específicas, seria difícil o professor fazer este trabalho (Profissional C).

O plano traz, ainda, informações sobre as conseqüências da deficiência visual e pressupostos educacionais calcados na teoria de Vygotsky, postulando que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente — quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Explicita os serviços, mas algo muito longe da idealização do projeto inicial de LV, devido à falta de espaço, alguns recursos retirados pela direção escolar (impressora, computadores etc.) e devido à necessidade de outros profissionais.

- Atendimentos individualizados ou em grupos conforme a necessidade e a série da criança. Nesse tópico ainda aparece um olhar sob a criança, mesmo sendo a faixa etária heterogênea;
- Alfabetização pelo sistema braille e tipos ampliados. Na leitura do projeto é verificado primeiramente a preocupação em garantir a eficiência visual dos alunos com baixa visão, sendo o ensino do braille o último recurso. Contudo é clara a preocupação em preparar o indivíduo, de deixá-lo ‘pronto’ para a inserção no ensino regular.

Crianças em fase de alfabetização terão prioridade no atendimento e serão inseridas em classes regulares após obterem condições para um bom aproveitamento em ensino regular. Alunos em séries avançadas terão material adaptado para sua utilização, aulas suplementares para um bom acompanhamento do trabalho realizado em salas regulares. (PROJETO SALKA DE RECURSOS, 2002)

- Suplementação de aulas. Há a preocupação de garantir que os alunos acompanhem o conteúdo escolar do ensino regular, através do apoio pedagógico;
- Preparo de material adaptado para o professor. Os auxiliares contratados se ocuparam, primordialmente, com a adaptação de material. Todos os livros, textos avulsos, atividades e até mesmo jogos eram adaptados para os alunos;

- Orientação à família. Verificou-se uma grande dificuldade da equipe em estabelecer um horário fixo de atendimento aos pais e de uma franca comunicação com os mesmos. As orientações eram dadas, de forma sistemática, apenas aos que procuravam os serviços;
- Estimulação precoce ou essencial. Ela nunca foi realmente efetivada, visto que o aluno mais novo atendido na sala de recursos possuía 5 anos e estava bem trabalhado nas questões globais do desenvolvimento. Tal revelação nos leva a questionar: não há crianças cegas e com baixa visão na cidade? Se há, onde estão? Por que não procuram os serviços? Em geral, os alunos que chegam para participar do trabalho estão com muitos anos de defasagem escolar e são adultos;
- Orientação ao professor de ensino regular. As reuniões realizadas com educadores abordavam diferentes temas, mas acabavam girando em torno da curiosidade maior, que era relacionado ao braille. O que é o braille, como se escreve e como se lê? Dúvida recorrente até os dias atuais, quando são marcados encontros de professores da rede regular e profissionais da sala de recursos. Notou-se uma dificuldade de realização, uma organização pouco efetiva e sem continuidade para essas reuniões.

Fica difícil a gente trabalhar em parceria com quem não dá abertura. Eu já ouvi coisas do tipo “O que você tem a ver com isso” ou “Quem manda aqui sou eu”., de diretores” (Professora C)

Destarte, quando havia a participação efetiva dos diretores e coordenadores das escolas envolvidas, o trabalho era significativamente melhorado;

- Orientação e mobilidade interna. Apenas depois de devidamente capacitados, em cursos de pós-graduação, é que os profissionais da sala de recursos começaram a realizar treinamento na área de orientação e mobilidade externa. A necessidade surgiu devido a inúmeras ausências e algumas evasões dos alunos causadas pelo fato de não se locomoverem sozinhos;

- Curso básico sobre necessidades educativas especiais do deficiente visual para educadores do Município. Realizado no final de 2002, apesar de reconhecido para fins de titulação e evolução funcional na Prefeitura pelos participantes, causou certo mal-estar entre diretor e professores que o ministraram.

Apesar de apreciado pelos professores que cursaram, tendo sua total aprovação em avaliação, o curso não foi pago pelo órgão competente aos professores ministrantes, não foi reconhecido como algo que possibilitou o desenrolar de novas capacitações na área e, principalmente, que contribuiu para a efetivação de muitas inclusões educacionais com qualidade de alunos deficientes visuais. Não obstante os percalços, o curso possibilitou a vinda do profissional C para a sala de recursos.

(...) Depois teve o curso que você e a LV fizeram. Bom, deu para aprender muitas coisas, aliás acho que os professores gostaram daquela capacitação, mesmo com o monte de problemas que houve. Depois surgiu o convite, a oportunidade e fui me especializar na área e não parei até hoje (Profissional C).

Nos anos subseqüentes, outros cursos foram ministrados na cidade por profissionais de universidades e não houve participação da equipe da sala de recursos.

Tal variedade de fatos e documentos não foram encontrados nos anos de 2003 e parte de 2004, onde foram observados registros menos ricos em detalhes, planejamentos e projetos mais escassos e um total descuido das anamneses. Questionada, a professora especialista relatou que o trabalho direcionado ao aluno foi intensificado, o número de inscrições elevadas, sendo que todos que chegavam eram atendidos, prática realizada até os dias atuais, o que dificultava na divisão do tempo para as outras tarefas..

Devido ao número excessivo de alunos, deixou-se de realizar os horários de trabalho coletivo com os professores, para dedicação ao atendimento dos educandos. As orientações aos docentes eram dadas nos corredores. Quando havia maior interesse e necessidade dos professores do ensino regular, eles buscavam orientações e recursos na própria sala de apoio.

Além da ocupação mais centrada no aluno, a especialista relatou a dificuldade pessoal dos funcionários da sala de recursos que iniciaram novos cursos de especialização na área de deficiência visual e afins. Detinham de pouco tempo para a realização desses registros, que na maioria das vezes eram feitos em seus próprios lares. Contam também que os horários de trabalho coletivo eram pouco produtivos, recados, burocracias, trocas de receitas culinárias e conhecimentos a respeito da vida da diretora escolar e da coordenação.

Segundo a professora especialista, alguns aborrecimentos afetaram drasticamente a auto-estima e muitas realizações da equipe da sala de recursos. O grupo se retraiu, tornou-se menos ousado, mais dependente das decisões e atuações do diretor. Entre as problemáticas citadas, estão:

- substituição da supervisora educacional, que apoiava totalmente o projeto, por outra menos atenciosa;
- difícil relação com diretor escolar, quanto à compreensão do trabalho pedagógico da sala de recursos e fatores de ordem pessoal;
- substituição de diretores de escolas parceiras na inclusão dos alunos deficientes visuais por outros menos sensíveis à causa;
- uso indevido do serviço para fins políticos — sala de recursos como alavanca para cargos de confiança e prestígio político;
- total ausência do coordenador pedagógico, que dizia não entender o trabalho;
- furto que acarretou na perda total do material especializado e do computador que continha muitos registros;
- festa, no final de 2002, organizada pela sala de recursos, pela mentora do projeto e familiares de alunos, foi entendida como desacato à autoridade do diretor.

Como afirma Paro (1995), as funções e a problemática frente à escola pública remete abordar a formação adequada do diretor escolar. O autor cita o anexo I do Estatuto do Magistério, que estabelece os seguintes pré-requisitos para a realização de concurso público de títulos e provas a que o candidato ao cargo de diretor deve submeter-se:

Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, ter no mínimo 5 (cinco) anos de exercício em função de docente e/ou especialista em educação de 1º e ou 2º graus, no caso de ingresso, e três anos de efetivo cargo de docente e/ou exercício. (PARO, 1995, p. 106)

Na cidade onde se localiza a sala de recursos pesquisada, possuir laços de qualquer natureza ou simplesmente ter atuado fielmente em campanhas políticas é condição *sine qua non* para a ocupação de cargos de confiança, como de diretor e coordenador escolar.

Segundo Baumel (1998), a gestão das escolas inclusivas deve se reportar ao coletivo, à democratização da escola em sua plenitude, tendo o diretor escolar papel fundamental, pois ele é o elemento coordenador da comunidade ao encorajar discussões, análises e disseminar práticas e experiências inclusivas no cerne da escola.

Centrar o olhar apenas no aluno, no trabalho pedagógico, estudar melhor a deficiência visual e a vasta gama de possibilidades e não apenas de limitações, a ótima relação entre os próprios profissionais da sala de recursos possibilitaram superar os conflitos e continuar o trabalho, que para o educando, foi eficaz.

Os depoimentos do profissional C, professora especializada, e B, auxiliar de ensino da sala de recursos, demonstram um certo descontentamento relacionado à dedicação da direção escolar e da coordenação pedagógica no desenrolar dos trabalhos em 2002, 2003 e 2004. Questionadas sobre esse descontentamento, se era um fato isolado, relataram sentir uma exclusão total da sala de recursos e seus membros, mas que era o auge de um problema maior: a falta de um trabalho coletivo na escola.

A direção escolar não se preocupava com a sala de recursos porque, na verdade, ela não era um problema, pelo contrário, era o cartão-postal da escola. Nossos alunos aprendem, não são considerados indisciplinados e por mais que procuravam uma falha em nossos serviços, estávamos sempre em dia com os afazeres, com uma relação amistosa com os professores e familiares e principalmente ninguém faltava... A questão é que queríamos mais para os alunos, não apenas que aprendessem o braille e soroban, a gente via que eles estavam virando marionetes políticos. Um exemplo disso é quando se comprava equipamentos para a sala de recursos, todo mundo esperava a visita de alguns políticos que nada tinham em relação ao trabalho, que não entendem nada do que acontece aqui, mas que querem crescer em cima dos deficientes e aí reforçam a imagem de coitadinhos, que precisam de ajuda, de caridade apenas. Nossos alunos precisam do necessário a qualquer outra pessoa, como trabalho, saúde, educação, respeito e não caridade (Profissional B).

Na verdade não havia trabalho pedagógico nenhum. Os HTCs eram apenas momentos de troca de recadinhos, nunca participamos efetivamente, mas acho que não perdemos nada também e aproveitávamos para atender alunos. O problema é que nunca sabíamos o que estava acontecendo na escola. Os alunos até estavam de certa forma incluídos na escola e os profissionais não (Profissional C).

A gente sempre achou que calar era a melhor postura, pelo menos garantia o trabalho com os alunos (Profissional B).

Às vezes a gente ia perguntar algo para a coordenadora e até para a diretora e elas falavam: “Sei lá, faz o que quiser, eu não entendo nada disso”. Por outro lado, quando tomávamos atitudes simples, éramos repreendidos e perguntavam porque a gente não tinha falado, pedido, ou sei lá. Por isso eu acho que esfriou nosso trabalho em alguns aspectos, mas crescemos como professores, dedicando mais para a coisa do ensino e aprendizagem com o aluno, pensando em novas maneiras de chegar até ele (Profissional C).

Um dos indicativos da falta de envolvimento real da sala de recursos com a escola é sua total ausência no projeto político-pedagógico da instituição:

Não participamos do PPP da escola. O texto referente à sala de recursos foi anexado, foi copiado de algum local da Internet. Nós fazemos muito mais do que está registrado lá (Profissional C).

Segundo Veiga (1998), o projeto político-pedagógico é algo maior que um agrupamento de planos de ensino, de atividades diversas, ou algo a ser construído e encaminhado unicamente para fins burocráticos. Deve ser algo vivido, vivenciado em todos os momentos e com todos os envolvidos no processo educativo da escola. Requer um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas, vislumbrando alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, é também um projeto político por estar intimamente articulado

ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998, p. 13).

A autora alerta quanto à dimensão pedagógica e política do projeto

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Ibid., p. 13).

Ressalta que os princípios norteadores do projeto político-pedagógico devem ser calcados na igualdade de condições para acesso e permanência na escola, na busca pela qualidade, na dimensão técnica e política, sendo que a primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, e a última envolve participação, voltando-se para os fins, valores e conteúdos, repensando a estrutura do poder na escola, por meio de uma gestão democrática e com possibilidades de autonomia para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os conhecimentos construídos.

Nos primeiros anos vigorou o silêncio. A relação de poder autoritário estabeleceu um grande distanciamento com os acontecimentos da escola e até mesmo um sentimento de falta de pertencimento. O clima estabelecido criou situações de falta de identidade e desencanto.

Acho que a desmotivação também foi fruto da não-valorização de nosso trabalho. Nós mostramos como registrávamos as aulas, as anotações, como fazíamos o planejamento. Não queriam ver aquilo, queriam apenas que preenchêssemos o diário tradicional. A questão é que não tinha como, cada dia vem um aluno, com uma necessidade, nosso horário muda em função deles, se ele não precisa de apoio não vem, não tinha como registrar tanta mudança, tantas necessidades em uma linha para cada dia, era muita incoerência. Sem contar que não é só o aluno que recebe os serviços, mas a família, o professor, como registrar isto naquele material restrito? A palavra final foi “vai fazer o diário e acabou”, e a gente fez algo totalmente sem sentido, descabido, que eles também nunca olharam, apenas protocolaram (Profissional C).

Contudo com a nova gestão, um trabalho coletivo começou a ser realizado.

Às vezes a gente não sabe o que fazer com tanta liberdade! Hoje começamos a fazer parte da escola, não somos apenas um anexo. Participamos dos HTCs que são momentos de troca de conhecimentos, temos a própria reunião dos membros da sala

de recursos com a coordenadora. Elas também não sabiam nada de educação especial, mas vieram com vontade de aprender, de crescer, de ajudar. Mas sinceramente, foi pura sorte nossa, porque direção e coordenação ainda são cargos de confiança (Profissional C).

O planejamento e o registro do trabalho realizado tinha vida para a equipe da sala de recursos, era vivenciado, um processo de reflexão da prática. O planejamento é uma atitude articulada, rigorosa, na medida em que faz uso do método científico e crítico do educador diante de seu trabalho docente.

No primeiro momento, os alunos encaminhados para a sala de recursos eram pessoas indicadas ou encontradas pela própria professora LV, que elaborou o projeto. A educadora estagiou em escolas públicas com atendimento especializado ao deficiente visual e se deparou com alunos que moravam na região pesquisada. Eles tinham um sofrido histórico de dificuldades de locomoção e acesso aos estudos.

E, 15 anos, baixa visão, e K, 16 anos, cega, vizinhas, eram alunas da quarta série e freqüentavam uma classe regular, que possuía atendimento especializado. Necessitavam de três conduções para chegar à escola. A mãe de E já havia sido denunciada ao conselho tutelar pelas inúmeras faltas da filha, que segundo depoimento da familiar, acarretava em maior dificuldade no acompanhamento das aulas.

A mãe de K era quem mais se ocupava de levar as meninas à escola, mas não trabalhava em função dessa responsabilidade, esperando a filha dentro do recinto escolar. Contou que, alguns dias da semana, fazia faxina para a professora da sala de recursos, que morava perto da escola, na tentativa de ocupar o tempo e, principalmente, obter algum recurso financeiro.

Já inscritas na sala de recursos pesquisada, não gastavam mais do que 15 minutos para realizar o trajeto. Tal mudança possibilitou às mães arrumarem emprego e, mais tarde, a independência de E em chegar à escola sozinha.

Percebia-se em K e E muita vivacidade e alegria, extrema comunicação, fatores que as levaram a conquistar amizades rapidamente. Foram matriculadas na quarta série e freqüentavam fora do horário a sala de recursos duas vezes por semana.

E e K freqüentaram a mesma sala no ensino regular, onde havia duas professoras regentes, uma para a área de matemática, artes e ciência e outra para português, história e geografia. Esse período é registrado como de fundamental importância, visto que a sala de recursos tinha total apoio da diretora e dessa coordenadora da escola, que incluía as meninas.

A diretora abria espaço nos horários de trabalho coletivo para reunião de professores e as educadoras mais diretamente envolvidas no processo, da quarta série, eram liberadas para aprender o braille, soroban e orientações gerais para melhor receber as meninas. Tal envolvimento e sucesso nessa inclusão resultou na ida da professora da área de exatas a buscar novos conhecimentos e iniciar seu trabalho na sala de recursos em 2003, especializando-se na área de matemática.

P, cega, 17 anos, era também vizinha das alunas citadas, mas jamais havia estudado. Não sabia ler e escrever, não tinha amigos, não tinha convívio social, a não ser ligeiras saídas à igreja com a mãe. Membro de uma família numerosa, conta que nem ao menos seus irmãos lhe davam atenção. Fez em 2002 atendimento intensivo na sala de recursos, alfabetizando-se em pouco mais de dois meses. Foi matriculada em seguida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com muita resistência do pai, o que lhe causou inúmeras faltas. Apesar dos percalços, em um ano cursou o primeiro e segundo termo do supletivo, sendo uma aluna considerada acima da média.

R, 7 anos completos, não havia freqüentado escola, como sua irmã mais nova, matriculada desde os 4 anos. O pai de R contava angustiado que procurara vaga para o filho em várias escolas e todas recusaram a matrícula efetiva do menino. R, mesmo com idade de

freqüentar o ensino regular, começou primeiramente na sala de recursos e, posteriormente, no período inverso, na educação infantil.

T, 6 anos completos, já freqüentava uma sala de recursos, mas não o ensino regular. Não estava alfabetizada por não ter um material adequado às suas necessidades. Na sala de recursos iniciou um trabalho de estimulação residual, o aprendizado do braille e foi matriculada na educação infantil.

N, 5 anos, cego, freqüentava uma instituição para deficientes visuais, em atendimentos variados, como orientação e mobilidade infantil, brinquedoteca, natação e um setor de iniciação ao braille. A mãe relatava não estar contente com a iniciação do braille, mas gostava dos serviços relacionados aos atendimentos físicos, principalmente porque N demorara a andar e os serviços ajudaram no processo. O menino freqüentava, no período da tarde, uma pré-escola em que a mãe era uma das proprietárias.

L, 8 anos, cego, freqüentava uma sala de recursos, mas o pai reclamava da falta de paciência da professora especializada. Segundo ele, a educadora não ensinava nada e apenas reclamava da falta de comportamento do menino. Trouxe uma agenda que constava vários recados em que a professora dizia não ter dado aula devido ao comportamento inadequado da criança. L também freqüentava uma instituição para cegos, mas apenas no setor de braille. Não estava alfabetizado, pois a professora também tinha inúmeras dificuldades em lidar com seu comportamento extremamente ativo.

D, 6 anos, baixa visão, foi encontrada em um dos horários de trabalho coletivo na educação infantil que recebia os alunos da sala de recursos. Sua professora relatava que a menina era preguiçosa, parecia ser deficiente mental, não prestava atenção em nada. Buscou um relatório do oftalmologista que relatava a baixa visão de D e a necessidade de adaptação do material. A professora não havia entendido o relatório e não compreendia o porquê das adaptações, visto que D, segundo suas palavras, usava óculos com grau muito alto.

AM, 16 anos, baixa visão, estava freqüentando a sexta série em uma escola pública. O caderno com letras bonitas era confeccionado por uma amiga, que copiava suas tarefas. Chegou à sala de recursos analfabeta, porque a escola tinha uma postura de apenas integrar AM — acreditam que devido a sua baixa visão, ela deveria ser poupada de trabalhos visuais.

Esse histórico nos leva a refletir sobre a necessidade de:

- assegurar apoio aos alunos no processo de inclusão, independente do nível de escolaridade e faixa etária, conhecendo suas características e promovendo as adaptações cabíveis;
- um redimensionamento de olhar da equipe de apoio, mesclando seus horários para uma melhor orientação à escola como um todo e as famílias envolvidas, e não exclusivamente, aos alunos;
- a necessidade, na ausência de um setor específico, da criação de programas de ensino itinerante, garantindo orientações e uma excelência na qualidade de atendimentos, evitando ocorrências como a do caso da aluna AM;
- o alerta de que a existência de um setor de apoio, com professores especializados, não significa, necessariamente, excelência na qualidade de educação. Professores especializados também necessitam de constante formação, pois estão propensos a falhas e equívocos, como no caso dos alunos L e T.

5.2. Compreendendo, refletindo e dialogando sobre as atividades realizadas na sala de recursos

a) Apoio pedagógico

Caracterização do aluno: sexo feminino, 19 anos **Série:** 1º ano — ensino médio **Patologia:** retinopatia da prematuridade **Seqüela visual:** cegueira

Segundo a professora da sala de recursos (C), a aluna se queixou de não compreender o conteúdo referente a funções, na disciplina matemática, mesmo tendo em mãos um material confeccionado pelo professor de sala comum e esse tendo sido apresentado individualmente para a aluna.

De acordo com C, o conteúdo envolvia gráficos e a aluna não tinha noção de plano cartesiano, não sabia nomear as coordenadas que deveriam ser localizadas no plano e muito menos construir o gráfico e interpretar os resultados.

Para C, houve ótima intenção do professor, confeccionando o material anteriormente, mas não bastou. A aluna é muito interessada e ficou totalmente angustiada, procurando a sala de recursos antes do dia de atendimento previamente marcado, para tirar suas dúvidas. A aluna, por sua vez, relatou:

A professora tentou me ensinar e teve boa vontade, mas não consegui entender a explicação. Ela colocou o barbante nesta cartolina, falou de retas, o nome delas, mas não consegui entender a relação.

Ainda, segundo a aluna, a professora sentou ao seu lado e já havia preparado a atividade, pois chegou com a tarefa nas mãos, repleta de linhas de barbante coladas em cartolina.

Ela explicou com muita paciência o nome das retas e como localizar, mas percebeu que eu não tinha entendido nada e pediu que eu procurasse a sala de recursos para uma melhor orientação da S e que ela pudesse enviar algum material para ser utilizado em sala de aula comigo.

C não havia planejado essa aula e nunca havia ensinado tal conteúdo para deficientes visuais. Percebeu que com barbante, cola e cartolina o espaço era muito amplo, livre, não tendo como a aluna se orientar, dificultando a compreensão do espaço a ser utilizado.

Avaliou que a aluna não havia aprendido alguns conceitos e que a professora talvez não tivesse percebido, como, por exemplo, o plano cartesiano funcional. C, primeiramente, tentou realizar a tarefa na máquina braille, mas os pontos da reta vertical não tinham o mesmo espaçamento dos pontos na horizontal. Procurou um jogo de encaixe, com pontos simétricos e formas geométricas iguais e diferenciadas.

Conseguiu mostrar à aluna o espaço correto a ser utilizado, a necessidade de medidas exatas e como construir as funções. Percebeu que a aluna não tinha conceitos anteriores e retomou alguns conteúdos. Observou que o material não só possibilitava o entendimento das funções, mas também a confecção de outros gráficos.

O tempo destinado para a explicação da matéria foi de duas horas-aula, em que a aluna saiu tranqüila, com a sensação de ter compreendido. Pediu o jogo emprestado para utilizar em sala de aula e mostrar para a professora que, segundo ela, estava triste por não ter conseguido passar a matéria da forma que deveria. A aluna ainda relatou:

Minhas dúvidas são como de qualquer aluno, tenho certeza que muitas pessoas não entenderam, mas ficam envergonhadas em assumir ou até não se interessam. Meu sonho é ser professora e não posso ter muitas defasagens de conteúdos. Talvez meu problema seja maior por eu não ter a visão e muitas vezes necessitar de um material específico. A sala de recursos me ajuda muito nessas dúvidas específicas, consigo seguir os estudos tirando minhas dúvidas aqui. Os professores, que realmente se interessam, também pedem ajuda da sala de recursos. Esta professora mesmo, ela está longe, mas pediu que por meu intermédio ela recebesse orientação de como me ajudar.

C, por sua vez, relata:

PS é uma aluna diferenciada, fica incomodada com a dúvida, angustiada em não saber e procura aprender. É esforçada, outro aluno ficaria com a dúvida ou nem perceberia que estava com ela. É uma aluna que dá para ir além, está aberta a adquirir conhecimentos, está estimulada. Por outro lado temos um professor que se importa, que busca ensinar, mas não sabe como. Estamos longe um do outro, totalmente impossível de nos encontrarmos devido às jornadas de trabalho intensas, tanto minha, quanto dela, mas por intermédio da aluna, a professora pediu socorro. É um caso que nos mostra que não basta boa vontade. O professor tem boa vontade, mas lhe faltou conhecimento sobre o que é deficiência visual, o que acarreta, quais as dificuldades e limitações metodológicas e até mesmo de materiais.

b) Apoio pedagógico

Caracterização do aluno: sexo masculino, 10 anos **Série:** 3ª — ensino fundamental

Patologia: atrofia do nervo óptico **Seqüela visual:** cegueira

R relatou em sua aula, na sala de recursos, que não queria participar do passeio ao zoológico. Questionou-se o porquê, se não enxerga mesmo. A mãe que o acompanhava também acreditava que era uma grande bobagem, que seria perda de tempo.

A professora da sala de recursos incentivou o aluno a acompanhar seus colegas, explicou a importância de participar das atividades extracurriculares da escola e decidiu mostrar ao aluno um *kit* com miniaturas de animais. Explicou ao aluno que apesar de não ver os animais, poderia perceber que cada um tinha um cheiro, emitiam sons ou ruídos diferentes, e que no zoológico existem muitos bichos empalhados que poderiam ser tocados. Salientou a questão da recreação e interação com os colegas e professores.

A professora foi mostrando animal por animal, questionando sobre algumas características como pêlos, penas, se voava, nadava, mamava etc. Recordou algumas músicas de animais e conseguiu convencer a mãe e a criança a se deixar vivenciar. Emprestou as miniaturas para serem vistas pelos colegas da sala comum.

c) Treinamento da baixa visão

Caracterização do aluno: sexo feminino, 10 anos **Série:** 3ª — ensino fundamental

Patologia: glaucoma e catarata **Seqüela visual:** baixa visão

A aluna escreveu nesse dia uma lista de palavras com o uso do x e ch, dúvida comum na série em que se encontra. Para treinar um pouco mais sua visão residual, a tarefa foi solicitada em tinta, na qual T, apesar de toda dificuldade, sente muito prazer em realizar.

T alfabetizou-se em braille, mas utiliza, com muita eficiência, sua visão residual. Desde os 7 anos está realizando um trabalho especializado na sala de recursos e hoje, por ter mais habilidade e funcionalidade no braille, consegue ler textos com letras garrafais grandes e consegue escrever com certa desenvoltura, apesar de ter dificuldade em ler suas próprias produções em muitos momentos. A gente percebe que quanto mais incentivamos T a escrever em tinta, melhor se torna a eficácia. (Profissional C)

Eu gosto de usar o braille e escrever em tinta, mas o que eu gosto mesmo é de desenhar com canetinha.

d) Orientação e mobilidade

Caracterização do aluno: sexo masculino, 30 anos **Série:** 5ª — ensino fundamental **Motivo:** arma de fogo **Seqüela visual:** cegueira

O aluno contou sua história sobre o assassinato de dois colegas e um dos tiros que o acertou, deixando-o cego. Relatou que estava há dois anos trancado em casa, e que sua única atividade consistia em ir à igreja na qual foi convertido. Havia conhecido uma professora da sala de recursos e por seu intermédio vislumbrou a possibilidade de voltar a estudar e trabalhar.

Iniciou atendimento na área do braille, aprendendo rapidamente a ler e escrever. Iniciou o uso do soroban, do qual já faz uso com primazia. Em outubro, deu início ao treinamento na área de orientação e mobilidade, com uma hora de atendimento semanal.

Relatou a dificuldade de sair de casa, o que o impossibilitava de estudar por depender sempre de alguém para sua locomoção. Demonstrou a grande necessidade de ter independência, autonomia e segurança para ir e vir. Relatou não ter feito a matrícula no ensino regular devido a sua dependência na orientação e locomoção.

Os pais são muito atenciosos e preocupados. Eles querem ver o filho andando sozinho, sem depender deles, pois estão em idade avançada, mas possuem muito medo e passam essa insegurança. Eles se queixam de não terem conseguido vaga em outras instituições para que o S fosse atendido na área de orientação e mobilidade. É tudo muito longe e demorado. (Profissional C)

A aula vivenciada tratava-se da ida do aluno da escola até o ponto de ônibus, com supervisão do professor especialista, mas sem sua interferência. O aluno mostrou muita segurança no trajeto, a postura está bastante adequada, utilizou com primazia a técnica do deslize e toque e fez o trajeto sem a menor interferência do professor.

Localizou os pontos de referência, como a lanchonete, o orelhão, banca de jornal e esquina. Ao perceber a esquina, pediu auxílio de um estranho para atravessar a rua, utilizando a técnica de guia vidente com segurança e localizou o ponto de ônibus sem dificuldades.

Já sou outra pessoa, já estou andando sem dificuldades e me localizando melhor. Não vejo a hora de sair sozinho sem depender tanto de outras pessoas. Vou poder voltar a estudar ainda este ano.

S é extremamente alto, mas quando chegou não parecia tanto. Estava sendo guiado pela mãe, na verdade quase arrastado. Os alunos chegam sem a menor orientação e seus pais muito confusos. O processo de reabilitação está acontecendo muito rápido, S tem muita garra e vontade de aprender. Hoje, com a utilização da bengala e técnicas corretas, vejo o quanto ele é alto! Está mais seguro e cheio de sonhos. Muitas vezes me pego pensando que talvez o treinamento em orientação e mobilidade externa não seja trabalho da sala de recursos, mas quando vejo o quanto a dependência atrapalha, não tenho dúvidas de ser uma obrigatoriedade este treinamento, visto que também sou especialista nesta área. S teve muitas ausências devido a doenças da mãe, de não ter quem o levasse para a escola. Vejo que hoje isto está próximo de não acontecer mais e que ele poderá realizar outras tarefas. (Profissional C)

e) Orientação aos pais e familiares

Caracterização do aluno: sexo feminino, 13 anos **Série:** 7ª — ensino fundamental

Patologia: tumor cerebral **Seqüela visual:** cegueira

Os profissionais C e B contam que receberam a visita dos responsáveis por G, pai e mãe. Já haviam conhecido a avó que visitara anteriormente a escola. G ficou cega há dois anos, devido a um tumor cerebral agressivo. A retirada do tumor ocasionou uma limitação de movimentos do lado direito do corpo, principalmente o braço, e cegueira total. G não compareceu à primeira reunião, estava realizando prova oral na escola em que estudava.

Segundo os pais, G é uma menina muito curiosa, estudiosa e preocupada em aprender. Mesmo não sabendo o braille, anota as aulas em tinta em margens especiais e refaz os exercícios com ajuda da família no próprio lar. Faz todas as provas oralmente e gosta muito dos colegas.

Contudo, nos últimos meses, a escola está preocupada com o desenvolvimento de G, dizem não estar prontos para atendê-la e pediram que a família procurasse outra escola. Na instituição que estuda, todos os professores desconhecem o braille e não sabem como ajudá-la. Afirmaram que se G continuasse na escola iria repetir, pois não há condições de ficar com uma aluna que faz tudo oralmente.

Os pais relatam que G acusa os professores de deixá-la no canto da sala, de abandoná-la e de não explicar a matéria na mesa onde ocupa, como faz sua mãe. Para a família foi um choque saber que G estava, de certa forma, sendo convidada a sair da escola na qual estudou por todo seu percurso escolar. Procuraram outras instituições e até o momento aguardam na fila de espera. G está triste em mudar de escola e perder os colegas que a acompanham desde a primeira série.

De acordo com a família, os professores disseram que não possuem condições para ensinar a aluna, no que tange a materiais específicos, quanto ao conhecimento para se trabalhar com um cego, como o braille.

Apesar do horário lotado, as professoras encaixaram G nos seguintes atendimentos: 2 aulas de matemática específica com aprendizado do soroban, 2 aulas de braille e 1 de orientação e mobilidade. Está matriculada na sétima série da mesma escola.

f) Preparo de material adaptado, transcrição para o braille, transcrição em tinta da escrita braille

Caracterização do aluno: sexo masculino, 6 anos **Série:** educação infantil **Patologia:** retinopatia da prematuridade **Seqüela visual:** cegueira

N está realizando a pré-escola em uma fundação na cidade de Osasco. Já consegue ler e escrever com certa desenvoltura. Este ano os professores da sala de recursos objetivam que o aluno tenha mais agilidade na leitura, pois a compreensão e a interpretação estão boas para a média esperada de alunos na mesma faixa etária.

Visam o início da utilização do soroban para cálculos simples e maior independência e localização em ambientes fechados. Além disso, a sala de recursos tem a preocupação de preparar todo o material de N, uma vez que a escola comum em que estuda utiliza apostilas. A professora de N capacitou-se com uma das professoras da sala de recursos, sabe bem o braille e utiliza bem o soroban.

A mãe solicitou a confecção da apostila de segundo semestre de N em braille, assim como dicas para que a professora realize da melhor maneira o programa com o aluno. A professora do ensino regular mandou com antecedência o material a ser confeccionado para ser utilizado em suas aulas com N.

A mãe é o elo entre a sala de recursos e a escola, visto que procura ajudar o professor no esclarecimento de suas dúvidas, leva e retira material adaptado e leva o aluno aos atendimentos individuais. Ela também sabe o braille e ajuda a criança nas tarefas escolares.

N é atendido em uma aula de matemática, orientação e mobilidade e braille. Os auxiliares de desenvolvimento infantil da sala de recursos preparam todo material adaptado a ser utilizado, assim como enviam os materiais necessários para algumas aulas específicas, principalmente jogos e miniaturas.

A confecção do material de segundo semestre foi realizado em 15 horas totais, divididas em uma semana. O aluno está com o material totalmente adaptado para o segundo semestre.

Através das observações das atividades realizadas na sala de recursos observou-se:

- uma variedade de atividades realizadas, que requerem inúmeros conhecimentos específicos;
- muitas tarefas requerem um trato individual e um tempo privilegiado, como as aulas de orientação e mobilidade;
- a necessidade de uma efetiva parceria professor de ensino regular e especializado, evitando-se situações como dos alunos PS, R e G, fruto de desinformações;
- cada aluno necessita e deve ter um olhar focalizado à sua singularidade;
- professores especialistas também não possuem, prontamente, respostas para todos as questões. Muitas situações exigem um estudo específico do caso e criatividade para driblar os desafios;
- Necessidade de materiais adaptados às necessidades educativas dos deficientes visuais.

5.3. A equipe da sala de recursos

A sala de recursos pesquisada possui três professores¹⁶, sendo duas habilitadas no ensino de deficientes visuais. Ambas cumprem carga horária de 22 horas semanais, devendo ser duas horas de trabalho coletivo, onde se reúnem com outros educadores da escola para

¹⁶ Ver anexo A

discussão de assuntos referentes à educação como um todo, o que não havia sido respeitado pela última gestão, e o restante em atividades com alunos e familiares.

Uma das professoras possui formação específica na área de matemática e acaba destinando mais tempo de sua carga horária na área de exatas, em problemas específicos de alunos de quinta série ao término do ensino médio. Contudo, pela quantidade expressiva de alunos, seu horário um pouco mais flexível e devido sua abrangente formação, também realiza treinamentos na área de orientação e mobilidade e atende alunos que não podem frequentar o período da manhã, pois já cursam o ensino regular.

A segunda educadora destina seu tempo à alfabetização de crianças e adultos, ao ensino do braille e soroban, à estimulação de alunos com deficiências múltiplas, ao estímulo da visão residual da clientela com baixa visão, ao trabalho pedagógico até a quarta série e à reabilitação de adultos por meio do ensino do braille e orientação e mobilidade. Por ter apenas quatro anos de funcionamento e ser o único local da região que realiza esse trabalho, há um número grande de adultos à procura de reabilitação e esta acaba sendo a sua maior ocupação.

As professoras contam com dois auxiliares de desenvolvimento infantil, que além de colaborarem nas aulas, muitas vezes substituindo os professores em suas ausências, realizam todo material adaptado, como mapas, texto em braille e ampliados, gravação de fitas, transcrições e as adaptações necessárias solicitadas pelos professores.

Deve ficar claro que todo trabalho é realizado artesanalmente e os textos em duas máquinas braille Perkins, pois não há impressora braille. Os alunos em geral utilizam-se de regletes, salvo aqueles que puderam adquirir a sua própria máquina braille.

Contar com auxiliares facilita o trabalho, pois os professores podem se dedicar exclusivamente ao atendimento pedagógico, diretamente ao aluno e suas dificuldades. Há

situações em que um problema novo surge, que em geral é discutido pelo grupo, uma adaptação ainda não realizada e testada sua eficácia.

Um dos professores, não habilitado, possui magistério e cursa no momento faculdade de pedagogia. Conta em entrevista que, após ter passado em concurso público, foi obrigado a escolher a sala de recursos como local de trabalho, pois a Secretaria da Educação não o considerava apto a lecionar em turmas regulares, ou realizar um projeto específico de artesanato em uma instituição de educação especial para deficientes mentais, devido a sua deficiência visual.

Em relato, todos os professores da sala de recursos concordaram que, apesar de uma decisão autoritária e preconceituosa da gestão anterior e mesmo não tendo habilitação específica em deficiência visual, o novo membro se adaptou rapidamente ao trabalho, contribuiu com inovações, principalmente no que tange ao trabalho específico de artesanato aos alunos interessados.

Demonstrou que o fato de não enxergar não o impede de realizar muitas tarefas. Ele ainda realiza suplementação de aulas aos alunos cegos e ensina o braille. Nas aulas de artesanato, duas vezes por semana, trabalha com a técnica macramé, onde se trançam cordões e confeccionam-se bolsas, cortinas, correntes, entre outros objetos. Essa atividade não é obrigatória e sua realização depende do interesse dos alunos.

O estagiário da sala de recursos, que acompanha o trabalho há três anos, também cursa pedagogia e possui deficiência visual. Entre as tarefas que realiza, estão auxílio nas aulas de informática, revisão de texto em braille e coordenação de um projeto de coral com alunos deficientes visuais e videntes da escola, apresentando-se em inúmeros locais.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 37), no capítulo referente à contratação e formação do pessoal docente, é salientada a importância da contratação de adultos com

deficiências para se relacionar com alunos com necessidades especiais, para que possam servir de modelos das possibilidades reais e possíveis expectativas de vida.

5.4. As entrevistas

As entrevistas, semi-estruturadas, tratadas a partir de dados freqüenciais, pelo procedimento de análise de conteúdo, conta com a apresentação e explicação de categorias e subcategorias, identificadas a partir do surgimento de temas, que refletem o próprio roteiro utilizado e possibilitam o vislumbrar de dados para a reflexão sobre o objeto de estudo desta dissertação.

Cabe ressaltar que cada tema, categoria e suas subcategorias foram consideradas individualmente, contendo ilustrações dos discursos dos entrevistados. Nessa etapa do trabalho, foram excluídas falas que já permearam e enriqueceram o texto em sua totalidade, sendo abordados, a partir deste trecho, apenas as idéias inéditas.

É necessário salientar, com o escopo de tornar o texto mais atraente e menos repetitivo, que falas semelhantes e com pouca contribuição ao objeto pesquisado, foram excluídas do texto que segue.

Tema: Percepções da comunidade escolar pesquisada sobre deficiência visual

A leitura que a sociedade e o próprio deficiente visual fazem da cegueira foi algo relatado expressivamente na pesquisa, o que proporcionou a criação do tema exposto acima. Surgiram duas categorias, uma manifestando os conhecimentos e impressões sobre a deficiência visual e a outra se referindo especificamente aos sentimentos ocasionados.

Quadro 1 — Entrevistados que fizeram menção às subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Nº de alunos	Nº de professores do ensino regular	Nº de familiares	Nº de profissionais da SR
Conhecimentos sobre deficiência visual	Conhecimento sobre deficiência visual	---	2	---	---
	Desconhecimento	1	5	3	1
Sentimentos em relação à deficiência visual	Medo	2	1	---	---
	Aceitação	3	1	1	---
	Tristeza	---	---	1	---
	Remorso	---	---	1	---
	Choque	---	1	1	---
	Impotência	---	3	---	---
	Pena	---	---	1	---
	Satisfação em trabalhar com deficientes visuais	---	1	---	---
	Naturalidade	---	1	---	1

A partir dessas categorias, foi possível estabelecer subcategorias. Na categoria “Conhecimentos e impressões sobre deficiência visual”, grande parte dos envolvidos demonstraram um total desconhecimento sobre a questão e notoriamente poucas relações estabelecidas anteriormente com pessoas com essa característica. Encontrar deficientes visuais na escola pesquisada foi para muitos a primeira possibilidade de contato com cegos e pessoas com baixa visão, e para um deficiente visual a primeira oportunidade de conhecer pessoas com limitações semelhantes.

A pesquisa demonstrou que, mesmo com escolaridade adequada, como a dos professores, não significa necessariamente conhecimento a respeito das pessoas com deficiências e suas potencialidades. O total desconhecimento, o imaginário coletivo deturpado sobre a cegueira e, principalmente, a pouca ou nenhuma vivência com essas pessoas no dia-a-dia podem

ocasionar leituras preconceituosas e errôneas sobre esses indivíduos e suas reais dificuldades, tornando ainda mais difícil sua inclusão de forma efetiva na sociedade.

Nunca pensei em cegos, nem sei se já tinha visto um, nunca pensei nisto (Familiar C).

Foi possível verificar desconhecimento total sobre o tema através das confusões constatadas

Tive uma experiência. No Estado tinha um dislexo muito esforçado, os pais dele eram muito interessados e ele se saía bem. (Professor F)

Como visto em Vygotsky (1995), tais pensamentos, sentimentos e ações podem ser compreendidos dentro de um contexto cultural e histórico, onde a cegueira, em diferentes momentos, foi concebida de formas variadas.

Vigora, ainda nos dias de hoje, resquícios de um período místico. Tal fato explica ainda a razão permear na sociedade o estereótipo do cego como coitado, pecador, com dons sobrenaturais e, muitas vezes, inválido em todas as capacidades humanas.

Antes de acontecer com a gente, a idéia que eu tinha de um cego era de um coitado. Eu não tinha conhecimento que tinha tanta coisa para aprender, para fazer. Pode ver na tevê, o cego é sempre quem pede esmola, que é pedinte em ônibus. Só essa novela que mudou um pouco esta imagem (Familiar A).

A vivência com cegos, por meio da interação na escola e a sua possibilidade de educação e reabilitação, proporciona outro olhar em direção ao deficiente visual: um ser autônomo e suficiente, partindo do princípio que lhe seja oferecido uma educação de qualidade que maximize suas potencialidades.

Não ter uma relação com pessoas com deficiência dá uma impressão que é um problema do outro, que não existe na sociedade. A partir do momento que você é obrigado a conhecer, a conviver, a sua leitura do mundo muda muito. Pra mim foi essencial conhecer pessoas que estão cegas, que ficaram cegas depois de adultos, apesar de sermos diferentes, histórias diferentes, você acaba vendo que não é o único no mundo (Aluno B).

Eu estou aqui na escola desde o começo e é a primeira vez que eu dou aula para cego e me integro à situação, é mal divulgado (Professor G).

Como afirma Teresa Mantoan (2003, p. 17), a escola se torna essencial na quebra de paradigmas quando não ignora o que acontece em seu entorno, e não anula e marginaliza os alunos e suas respectivas diferenças.

Cabe aos profissionais que lidam com essa especificidade uma responsabilidade grande no sentido de orientação e esclarecimento das pessoas que cercam os indivíduos cegos e com baixa visão. Informações e esclarecimentos podem levar a condutas mais acertadas em relação a encaminhamentos e soluções de problemáticas.

Eu possuo um certo conhecimento. Eu tinha um aluno com visão tubular, era baixa visão. Ele ia até a lousa para enxergar melhor e apagava tudo que eu escrevia. No Estado ele não tinha assistência, estava jogado. Eu chamei o pai e falei: “esse menino não enxerga”. O pai levou-o ao oftalmologista e descobriram que ele não enxergava quase nada, tinha muitas complicações. Eu só sei que resolveram mudar para uma cidade que tinha um serviço de apoio e foram embora. Este menino era repetente e ele apenas não enxergava, era inteligente. Nessa época, devido à necessidade, comecei a ler sobre o assunto e se eles não tivessem resolvido ir embora eu poderia ter ajudado melhor (Professor H).

Eu tenho vários alunos com deficiência visual, mas só sabia do braille, sobre sua existência, mas não imaginava como funcionava e como orientar um cego a atravessar rua, coisas assim. Mas ter contato de alguma forma ajudou muito (Professor B).

Conhecimento nenhum, nada. No primeiro impacto eu achei absurdo lidar com esta situação. Já tinha tido a experiência de uma menina com baixa visão na outra escola e ela estava lá, apenas lá, jogada, chega a doer [põe a mão no coração]. Escola não tinha suporte. Hoje dá uma sensação ruim, pois eu também não fiz nada por ela. Mas hoje eu tenho condições de ajudar os outros, mas precisei me sensibilizar pela causa, aprender um pouco sobre o assunto (Professor D).

Na categoria “Sentimentos em relação à deficiência visual”, muitas foram as percepções expostas, formando assim as subcategorias: medo, tristeza, aceitação, remorso, choque, impotência, pena, satisfação e naturalidade. Apesar de muitos sentimentos poderem ser considerados negativos, nas respostas há reflexo de uma mudança gradual de percepção, depois do convívio com deficientes visuais, o vislumbrar de outras possibilidades e a própria educação e reabilitação como alavanca para novos paradigmas.

Como visto em Vygotsky (1995), há a necessidade de mudança de paradigmas através da reeducação da sociedade em relação as diferenças, um maior respeito a essas peculiaridades e a negação da deficiência como critério de classificação social do indivíduo.

Os aspectos sociais e culturais ligados à deficiência, somados ao desconhecimento das pessoas e a manifestação de sentimentos variados como comiseração, medo e tristeza, são capazes de restringir e mesmo eliminar toda a potencialidade do indivíduo deficiente visual. Agindo como os estereótipos socialmente convencionados, mais limitações são adquiridas do que a cegueira realmente proporciona.

Nossa, quando eu enxergava tinha muito medo de cegos. Sabe a F e a irmã dela [deficientes visuais]? Elas são minhas vizinhas e toda vez que elas estavam precisando de ajuda para atravessar eu fingia que não via, sei lá, acho que tinha medo delas (Aluno B).

É muito triste, é ficar no escuro mesmo até você encontrar saídas para os problemas e tentar retomar a vida. A gente que é da família tem que ajudar em tudo e aceitar a nova situação, que é sofrida, mas acho que é possível de superar quando se tem um caminho, uma ajuda, mas não deixa de ser triste (Familiar A.)

Nossa, eu me lembro de um cego que tinha lá perto de casa, lá na Bahia. Todo mundo ria dele, falava que ele era doidinho, coitado era é cego. Várias vezes eu passava perto e via ele querendo atravessar uma ponte perigosa, ninguém ajudava, para dizer a verdade nem eu. Hoje tenho remorso, tive um filho assim (Familiar B).

O relato deste mesmo familiar ilustra a dificuldade de lidar com a situação desde o nascimento do filho, onde a falta de orientação e o descrédito no indivíduo deficiente tem início.

O médico já foi dizendo que ele não era normal, que não ia enxergar, que ia depender muito da gente pra tudo. Aí eu lembrei desse cego que tinha na Bahia, que dependia tanto dos outros pra tudo e fiquei pensando o que seria daquele menino. Eu lembro que rezei e pedi pra Deus me dar uma vida bem longa e cuidar do menino. Todo médico que eu ia era a mesma coisa, eu só ouvia que ele ia ser cego e que ia depender de mim. Hoje é um menino forte, esperto e melhor aluno que a irmã que enxerga. Só que o começo foi muito difícil, sem ajuda, sem ninguém pra informar direito (Familiar B).

A desorientação que cercou este familiar não é um fato isolado. Leo Buscaglia (2002) descreve que tal episódio é uma constante na vida dos familiares de pessoas com deficiência.

Praticamente inexistente um aconselhamento educacional ou psicológico aos confusos pais, nesse momento crucial, dentro ou fora do hospital. Grande parte do que farão por seus filhos se baseará no instinto ou no método de ensaio e erro. Quanto aos seus sentimentos, medos, ansiedade, confusão e desespero, terão de controlá-los da melhor maneira possível (BUSCAGLIA, 2002, p. 35).

E adverte

Assim, nos períodos cruciais do nascimento e da infância, quando tanto a criança quanto os pais necessitam de mais ajuda, esta é muito pequena, quando existe. E no entanto, é nesse período que os pais serão a chave para ajudar seus filhos a desenvolverem a confiança básica, ou a falta desta, que permanecerá com eles pelo resto da vida (BUSCAGLIA, 2002, p. 36).

Para os alunos, evidentemente, ter uma deficiência não foi e não é algo desejado, pois tal experiência é cercada de dores, tanto físicas como emocionais, desconforto, inseguranças, temores, tanto para os que nascem, como para os que adquirem. Contudo evidenciam que a problemática é acentuada pelo meio em que vivem.

É difícil, mas dá para encarar legal a deficiência. Você precisa de uma força, da família, dos amigos, quando não tem, do apoio da escola, como aqui. O problema da deficiência visual é que as pessoas acham que você não serve para nada, é incapaz em tudo e isto não é verdade, precisamos só de oportunidades (Aluno D).

Olha, não é fácil ter uma limitação, é difícil, não é brincadeira. Mas é possível superar, ir em frente quando se tem apoio, ajuda, quando mostram outros caminhos, a gente acaba aceitando e sendo feliz dentro das possibilidades existentes. Mas muitas dificuldades são impostas pela sociedade e não é característica da deficiência. Cabe a nós, deficientes, mostrarmos isto a todo o momento, a todo o momento você tem que dizer: eu não sou deficiente em tudo! (Aluno E)

Buscaglia (2002) corrobora com este pensamento

É a sociedade, na maior parte das vezes, que definirá a deficiência como uma incapacidade, e é o indivíduo que sofrerá as consequências de tal definição (Ibid., p. 21).

Um fato que mostrou contribuir para maiores esclarecimentos sobre a problemática da exclusão social dos deficientes visuais foi a apresentação de uma novela no horário nobre da tevê brasileira, acarretando debates sobre o tema

Em termos de leitura, eu não faço nada, mas assisto à reportagem, fico atenta. Até a novela, a que eu nunca assistia, estou assistindo, é legal, apesar de exagerar um pouco, leva a população a pensar no assunto (Professor A).

Grosso modo não. Não, mas tem a novela, a que eu assisto por osmose, quando tem as cenas dos cegos, nos leva à reflexão, a gente acaba pensando sobre a vida, nossos alunos, acaba tendo um olhar (Professor F).

Claúdia Werneck (1998) nos alerta que a mídia em si não é má, reflete apenas a sociedade a que pertence, sendo necessário educa-la. Segundo a autora, educar a mídia significa coloca-la a serviço da sociedade inclusiva e salienta:

Incluir é humanizar caminhos. A mídia é um caminho. É nesse contexto que lhes proponho unirmos esforços para construir uma nova mídia, preocupada em colaborar com a implementação da sociedade inclusiva no Brasil e em outros países. Uma mídia disposta a impregnar a sociedade de bons motivos, que garantam a ampla convivência de pessoa deficiente e não deficientes na escola, o trabalho, o turismo, no cotidiano da comunidade (WERNECK, 1998, p. 72)

Os depoimentos ilustram que a tevê começa a contribuir como um agente de educação e informação permanente, prestando serviços de utilidade pública à comunidade.

Foi possível constatar, também, que os professores demonstraram com clareza os sentimentos experimentados ao descobrir que teriam de lidar com alunos deficientes visuais.

Tinha medo de não dar conta. Fiz um estágio na época da faculdade com deficientes visuais e isto ajudou muito a não me assustar com o impacto de saber que daria aulas para eles (Professor A).

Foi um choque encontrar deficientes visuais aqui e achei que encontraria várias dificuldades. Primeiro meu tom de voz é muito baixo e a bagunça é enorme nas salas de aula, e eles precisam ouvir o que eu falo. Quando comecei a colocar as salas em ordem tinha o barulho da máquina, mas agora já melhorou um pouco (Professor B).

É uma sensação de mal-estar, de impotência em relação à deficiência quando você tem a notícia de que receberá um aluno assim (Professor C).

Impotência é o que eu senti. Eu achei que não ia conseguir. E agora deu certo. Tinha muito medo de não conseguir transmitir conteúdos, explicar direito, e eles aprendem normalmente, eu acho. (Professor E)

Sentimentos como ansiedade, impotência, medo, mal-estar e até mesmo horror, quando identificados, avaliados, discutidos e trabalhados, podem acarretar a busca por novas habilidades, competências e necessidades de novas condutas em sala de aula e, evidentemente, uma nova forma de contemplar as diferenças. A existência de uma sala de recursos para deficientes visuais e seus serviços, na escola pesquisada, possibilitou, segundo os entrevistados, um apoio mais consistente ao professor, às famílias e ao aluno nesse processo.

Eu dava graças a Deus por eles não caírem comigo. Tinha horror só em pensar em cegos! Quando eu soube que ia ter esta aluna até rezei, falei: “Senhor, me ilumina, me dê capacidade para isto”. Comecei a procurar a B [funcionária da sala de recursos], que foi me ajudando e agora tudo bem (Professor G).

Gostei do desafio e posso dizer que hoje é uma satisfação trabalhar aqui com essa clientela, mas no começo precisei de colo do pessoal da sala de recursos (Professor D).

Hoje, para mim, é um trabalho que engrandece muito a gente como pessoa, é aceitar as diferenças, as limitações e possibilidades (Professor H).

As futuras gerações, acostumadas a conviver com as diferenças e respeitá-las, poderão, um dia, como o professor C da sala de recursos, viver essa situação com mais naturalidade e menos temores.

Engraçado, meu avô era cego, mas eu não sabia o que isto significava quando criança e para mim isto sempre foi muito natural. Quando passava as férias em Minas Gerais meu avô é quem cuidava das terras, das plantações, dos animais, era o chefe da casa, respeitado pelo vilarejo. Ele cuidava dos porcos, do moinho, colhia milho, sabia quando os animais estavam doentes, fazia cesto de bambu, preparava tudo. Não o via como um cego, mas como avô. Ele era respeitado. Ele tocava sanfona, era curandeiro da cidade, o doutor do povo. Era assim: a pessoa dizia o que tinha, ele pedia para alguém ler um livro de medicina que tinha lá, a pessoa lia e ele falava esta planta está em tal lugar. A pessoa buscava a planta, ele cheirava, tasteava, sabia se era ou não o que havia pedido e as pessoas melhoravam. Ele brigava com a gente se percebesse que tínhamos pego fruta verde, sabia só pelo cheiro e claro pela época do ano. A única coisa que ele não fazia era se servir, mas acho que era porque a mulher que tinha que servir o homem (Profissional C).

Com o paradigma da inclusão efetivando-se, é esperado que este imaginário deturpado em relação às pessoas seja anulado. É a possibilidade de ensinar aos alunos, pelo exemplo, de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. “A educação acontece no contato com os outros e as potencialidades e as falibilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 64-65).

Tema: Percepções da comunidade escolar pesquisada referente à sala de recursos

Os entrevistados falaram abertamente sobre a sala de recursos, citando o que sentem e pensam do trabalho realizado, em um contexto de inclusão educacional. Os dados contribuíram para a construção desse tema, sendo possível dividi-lo em três categorias de análise e suas subcategorias, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 —Entrevistados que fizeram menção às subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Nº de alunos	Nº de professores do ensino regular	Nº de familiares	Nº de profissionais da SR
Trabalho efetivo da sala de recursos	Eficiência	4	2	4	1
	Lembrança dos serviços prestados	5	8	4	---
Utilização da sala de recursos	Pela família	3	1	2	---
	Pelo aluno	2	1	3	1
	Pelo professor	3	6	3	1
Importância da sala de recursos	Importância temporária	2	---	1	
	Muita importância	2	4	2	3

Quanto à categoria “Trabalho efetivo da sala de recursos” a subcategoria “Eficiência”, referente aos serviços prestados foi lembrada pela maioria dos alunos e por todos os familiares. Os alunos se mostraram satisfeitos com os aprendizados recebidos, principalmente por terem proporcionado maior independência em suas vidas, auto-estima elevada e uma mudança radical de perspectivas nos aspectos positivos.

Eu aprendi muita coisa aqui, devo muito a este lugar, mas acho que o principal, que vai além da matemática, do Braille. É que eu posso ter uma nova vida, sabe, viver de novo, ter oportunidades, a gente vê que o cego não é inútil. Eu achava isso, que todo cego era inútil, não é, só que é diferente o jeito de aprender as coisas (Aluno B).

Eu sou suspeita para falar deste serviço, porque minha vida mudou muito e para melhor. Eu acho maravilhoso! Foi aqui que me disseram que eu era capaz, inteligente, que eu posso muitas coisas (Aluno E).

Ajuda em tudo, aliás foi depois que encontramos aqui que a G começou a viver novamente e nós também (Familiar A).

Uma das alunas chega a dizer que hoje não necessita de tanto tempo de uso da sala de recursos, uma vez que já conquistou maior independência em sua vida escolar.

Eu não faço artesanato por causa do horário e as outras coisas eu já não preciso mais, já estou mais independente, não preciso ficar o tempo todo aqui, já aprendi muito (Aluno A).

Assim como é preciso saber que nem toda pessoa com deficiência necessita de serviços da educação especial, é necessário conceber que quem utiliza esses serviços não necessitará, obrigatoriamente, deles por toda a vida.

Nos depoimentos dados pelos familiares foi constatado melhorias no aspecto acadêmico do aluno.

Igual meu filho, não sabia nada, agora sabe ler, escrever, tudo que aprendeu foi aqui. As pessoas falam, “como é que ele sabe ler e escrever?” Ele tá uma criança normal na escola. A deficiência não atrapalha em nada. Ele só tem medo do dia que ele vai andar sozinho. As lições ele sabe fazer sozinho, eu não sei ensinar, eu não sei ler, mas ele se vira, faz tudo sozinho e quando precisa ele vem aqui pra saber. (Familiar B)

Um familiar salienta, em especial, a qualidade de atendimento da sala de recursos pesquisada, porque, para ele, apenas frequentar uma escola especial não é garantia de um atendimento educacional eficaz.

Aqui é muito bom, mas depende do lugar. Eu vejo na outra instituição, quem vai só lá está perdido, a gente não vê evolução. É aquela aulinha, de 40 minutos, pois o profissional tá sempre atrasado, uma vez a cada 15 dias, não dá para aprender nada. Dá dó das mães, todas perdidas! As crianças analfabetas! O N aprendeu a ler aqui e não tinha nem 6 anos! (Familiar D)

Rosita Carvalho aponta que garantir atendimento especializado aos alunos que dele necessite não significa a perpetuação de algumas práticas da educação especial e indica a necessidade de sua ressignificação (CARVALHO, 2004, p.30).

Os professores, apesar de se manifestarem positivamente em relação à sala de recursos e seus trabalhos durante toda a pesquisa, refletiram pouco sobre sua eficiência de forma mais específica. Apenas um professor se mostrou totalmente satisfeito.

Acertaram em cheio para criar esta sala, não tenho formação pra isto e o pessoal é competente. Faz tudo rapidinho. É essencial o suporte. Eu tenho muita escola para dar aula, para ganhar um salário insignificante. Aqui é uma escola preparada para atender este aluno, aqui tem inclusão. Ainda que o professor não tenha tempo, como eu, posso contar com a ajuda da sala de recursos (Professor F).

Uma fala de bastante importância foi a da professora G, que mesmo satisfeita com o trabalho, questiona o pouco envolvimento da sala de recursos com os professores.

É um trabalho bom, principalmente com os alunos, vocês dão conta do recado. Mas eu acho que falta um contato maior com o professor, não sei se é culpa nossa, da escola ou de vocês (Professor G).

Essa abordagem é novamente realizada na subcategoria “Espaço para a discussão no coletivo da escola”, que será discutida posteriormente. Em relação aos serviços mais lembrados, a pesquisa mostrou que todos os usuários da sala de recursos sabem citar os trabalhos realizados, utilizando-os de forma plena e com muita satisfação.

Tudo e mais um pouco. Assistência, quebra-galho, trabalho ampliado, braille, aula de reforço, e muitas coisas (Aluno D).

Ensinar os deveres que eles têm que aprender, as lições, ensinar a ler e escrever, a falar (Familiar B).

Aqui na sala de recursos é como professoras particulares, aprendem detalhes do que não foi aprendido em sala, explicam com mais jeito, às vezes de outra forma. Os alunos tiram dúvidas. Vejo as broncas que são dadas para que eles se tornem mais independentes, responsáveis, são tratados de igual para igual. Trabalham com todos os recursos possíveis. Vejo que quando tem um problema, como um mapa outro dia, decidiram em grupo o que fazer, fizeram e o aluno participou da aula como os outros (Professor B).

Alfabetização, vocês ajudam, ou fazem, acompanhamento escolar, artes, músicas, coisas direcionadas para eles, produção de material, falam com outras escolas, mobilidade, trabalho de socialização, ensinam professor, um monte de coisas (Professor C).

As aulas de artesanato e coral, que não fazem parte necessariamente de uma sala de recursos, acontecem em forma de projeto na sala pesquisada. São aproveitados os talentos dos profissionais que trabalham na instituição, o interesse de alguns alunos e o projeto educacional desse setor de apoio.

Aqui se dá apoio para o aluno, preparando, acompanhando para que ele vá bem na sala de aula, prepara material, transcreve o que escrevo em braille, ajuda quando o

professor comum não pode ajudar muito, atividades como leitura, coral, artesanato, educação física. (Aluno C)

Assessoria para quem tem deficiência. Artesanato, um coral maravilhoso que começou na sala de recursos e hoje tem muitos alunos da escola, fazendo uma inclusão às avessas! Eles fazem os textos, letra grande para quem enxerga pouco, braille, e se os caras não entendem a matéria, eles explicam de novo. (Professor F)

Por meio dessas experiências, ainda de forma bastante tímida, a escola pesquisada torna-se um espaço de convivência com as diferenças em múltiplas vertentes.

O serviço mais lembrado foi a orientação e mobilidade, que para os entrevistados proporciona maior independência na vida diária.

Aqui tem um trabalho com orientação e mobilidade, matemática, artesanato, informática. A orientação e mobilidade deixa a gente independente. Boas amizades. A gente conversa sobre os problemas e meu material é todo ampliado. Ensina o professor que quer aprender (Aluno A).

Orienta as pessoas cegas para viverem o dia-a-dia, possui orientação e mobilidade, braille, soroban, artesanato, computação, convívio com pessoas e muitas trocas de experiências (Aluno B).

Aqui a gente aprende de tudo um pouco, mas para mim o mais importante foi a orientação e mobilidade, que me deu asas. (Aluno E)

Eu vejo que aqui se aprende o braille, orienta a gente, ensina a andar de bengala, tem artesanato, música, ensina quando o aluno não entende direito (Familiar A).

Aqui se faz o necessário, braille, soroban educação, modos, andar por aí (Familiar C).

Aqui tem várias coisas bacanas, braille, orientação e mobilidade, soroban (Familiar D).

Insero os alunos, ajudando uma integração natural. Faz o aluno se conduzir sozinho. É orientação e mobilidade? (Professor A)

Alfabetização, suplementação das aulas, material adaptado, orientação e mobilidade, festinhas, jogos, entretenimentos, ajuda o professor (Professor D).

Ensina o braille, artesanato, orientação e mobilidade que é a caminhada, tem coral com todo mundo que enxerga e não. Vejo que querem que eles participem de tudo. É necessária esta sala para eles, os deficientes visuais, para a sociedade, a gente aprende muito com tudo isso (Professor E).

Eu acredito que fazem de tudo, desde a aprendizagem até a locomoção destas pessoas (Professor G).

Segundo a professora especializada, os alunos que chegam à sala de recursos evidenciam uma grande surpresa ao saber que poderão realizar um treinamento na área de orientação e mobilidade e terem suas vidas retomadas, com uma maior autonomia na execução das tarefas do dia-a-dia.

Eles nem acreditam quando a gente diz que é possível, através dessas aulas, voltar a andar sozinho com uma certa autonomia. Eles chegam aqui sem nenhuma informação e os que possuem já estão cansados de esperar por esse treinamento, pois são poucos os locais que realizam esse serviço. Aqui há histórias de pessoas que tiveram a notícia de cegueira e passaram a ficar trancadas em casa, achavam que a vida tinha acabado (Profissional C).

Thomas Carroll (1968) descreve como a cegueira pode ser considerada por aqueles que a adquirem.

A pessoa que subitamente é privada da visão... fica imobilizada. Está fixada, enraizada, confinada ao lugar em que se encontra. Perdeu uma das principais características do seu desenvolvimento da primeira infância, a capacidade de andar. E permanece preso pelo pânico e medo – ansiando por brechas à sua volta e temendo protuberâncias. Sozinho, está sendo observado. Rodeado, está isolado. Não tem segurança, não tem maturidade, não tem habilidade – é um ser terrivelmente dependente (CARROLL, 1968, p. 34).

O autor aponta o exagero destes pensamentos e sensações, mas é justamente assim que muitos dos alunos se sentem, devido a falta de informação a respeito da cegueira, o não encaminhamento para setores de reabilitação, a falta de apoio psicológico, de assistência jurídica, médica e social.

Eu saí do hospital perdido, só falaram, tá cego, não tem mais volta (Aluno B).

O pior de ficar cego é a insegurança, o medo e no meu caso eu fiquei mesmo impossibilitado de andar sozinho. Eu tinha medo de tudo, de todos, achava que ia cair. Foi um pesadelo! (Aluno B)

Andar lá na Bahia era até fácil, todo mundo me conhecia e eu conhecia cada canto daquele que eu brinquei. Quando eu cheguei em São Paulo tudo mudou, não saí mais de casa. É você estar preso sem ter feito nada de errado, é horrível! (Aluno E)

Eu até sabia que havia o trabalho de OM em alguns lugares, fiz inscrição, mas nunca me chamaram (Aluno E).

O programa de orientação e mobilidade deve ser um dos principais focos no trabalho de educação e reabilitação de pessoas cegas e com baixa visão. Através deste serviço, o indivíduo passa a perceber com maior eficiência o ambiente que o cerca e move-se com maior segurança e autonomia. Contudo, é necessário que se inicie o mais cedo possível este processo, evitando maiores traumas, medos, privações e problemáticas do que a situação realmente proporciona.

Nas anamneses lidas, notou-se inúmeras histórias de pessoas que adquiriram a cegueira e passaram a ter suas vidas trancafiadas em seus lares. Relatam que nos hospitais o prognóstico dado por muito profissionais está relacionado às limitações e nunca às possibilidades, assim como a falta de orientação e indicação para setores de reabilitação.

Devido à importância, abrangência, questionamentos e reflexões que a temática sugere, as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência visual em iniciar seu processo de reabilitação e terem acesso a maiores informações a respeito de suas reais limitações e suas inúmeras possibilidades, justificaria a realização de uma outra dissertação sobre a questão, no que tange a programas de prevenção e reabilitação na área da deficiência visual no setor da saúde.

Em relação à categoria utilização da sala de recursos, chegou-se ao seguinte: para as famílias entrevistadas, é possível verificar que a sala de recursos pesquisada foi para eles o primeiro local encontrado para maior orientação de como lidar com seus entes.

Foi aqui que eu tive a base de conviver com o N, me preparou para tudo, orientou (Familiar D).

Infelizmente, o que deveria ser uma obrigação do Estado, o cumprimento, na íntegra da Lei, é considerado por um familiar um milagre.

Aqui é muito bom para orientar a gente, a sensação é como se ela tivesse morrido, mas estava com vida, mas a gente não sabia como lidar com a situação. Voltamos a dar banho, dar comida na boca, movimentá-la pela casa, coisas que na verdade não precisa de ajuda. Aqui fomos orientados, ela aprendeu o braille, soroban, a andar pela escola e em casa sozinha. Olha, foi uma benção! (Familiar A)

Dois alunos citam uma evidente alteração em seus lares com as orientações recebidas na sala de recursos:

Minha família já melhorou muito (...). (Aluno B)

As minhas meninas também sabem o braille, meu marido tenta entender, mas o melhor foi que aqui mostrou para eles que eu posso muito mais coisas do que não posso (Aluno E).

Quando a família não participa ativamente da educação de seus filhos e não procura orientar-se, isso pode causar danos em como vislumbrar as potencialidades dos mesmos, calcando-se apenas nas limitações.

Minha mãe não deixa passar roupa, cozinhar, tem medo que eu me queime, me machuque e não adianta falar. Acho que ela teria que entender melhor de deficientes, precisava vir mais aqui. E quando eu casar, acho que minha mãe acha que eu vou levar ela comigo (Aluno A).

Os alunos relataram a necessidade de um maior uso da sala de recursos pelos professores, para que a parceria com o educador especializado se concretize e possa contribuir para uma inclusão escolar efetiva.

Também serve para o professor que quer aprender a ensinar a gente direito. É muito ruim um professor que não tem paciência e fala como se a gente estivesse vendo a lousa (Aluno A).

Contudo, o não uso dos recursos de apoio disponíveis na escola, pelo professor de ensino regular, é visto, muitas vezes, apenas por um ângulo: falta de compromisso deste educador.

Os professores que querem também utilizam o serviço (Aluno B).

Não sei se é falta de tempo ou de interesse, mas o professor da sala comum ajuda pouco, hoje é que eu estou vendo uma aí, fazendo braille (Familiar A).

Apenas um aluno fez referência a falta de condições dignas de trabalho desse professor, mas demonstra um sentimento de comiseração por um profissional que há tempos era valorizado e respeitado na sociedade.

Quem usa mais é o deficiente visual, o professor, coitado, nem tem tempo (Aluno C).

Maria Teresa Mantoan (2004) alerta que o movimento de inclusão “provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas”. Contudo, a realidade de

alguns dos professores pesquisados mostra uma face de desencanto, esgotamento, falta de crédito em si mesmo e no sistema escolar como um todo.

Na verdade, se você for pensar, não são os cegos, os deficientes o problema. Está tudo errado, a gente passa dia e noite trabalhando em escola, fica esgotado, sem paciência, recebe um salário ridículo. E o aluno percebe esse caos e não contribui em nada. O pessoal vem para a escola só para bagunçar, fazer farra. A situação é terrível e a vontade é de sair correndo mesmo (Professor F).

Tal depoimento se naturaliza, não choca, não causa estranheza, muito menos perplexidade. É lembrado apenas nas eleições e esquecido após os resultados das urnas. Dificulta a esperança de uma reestruturação e a possibilidade de superação da problemática.

Moacir Gadotti (2003) também diagnostica esse ceticismo, impaciência e mal-estar entre os professores. Evidencia uma total falta de sentido do papel desse profissional, mas acalenta: ainda é possível identificar esperança e a transformação requer que se saiba

...a transformação nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, creio que sem uma mudança na própria concepção da nossa profissão ela não ocorrerá tão cedo (GADOTTI, 2003, p.7).

O autor faz um convite à construção de um novo sentido para essa profissão, interligando a própria função da escola na sociedade, derrubando uma visão estática e banalizada da realidade e esclarecendo a sociedade sobre a objetivo dessa profissão.

Ressalta a importância do educador no combate a exclusão social, através de uma visão emancipadora da educação. Para o autor a especificidade da profissão perpassa ao

... compromisso ético com a emancipação das pessoas. Não é uma profissão meramente técnica. A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos “lecionar” – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor.(GADOTTI, 2003, p.16).

Os professores entrevistados, de maneira geral, citaram a utilização dos serviços da sala de recursos, principalmente o uso de materiais adaptados, mas se queixam da falta de tempo para maior aproximação.

Eu faço muita coisa aqui. Bom, mas eu ainda estou aprendendo. Eu estou aqui na sala a todo o momento, só não uso mais por falta de tempo (Professor B).

Eu uso aqui principalmente para material e transcrição. Fiz o curso de braille e tenho noção de como funcionam as coisas agora (Professor C).

Veja, sempre que eu preciso uso a sala. Pego material dourado, relógio adaptado, formas geométricas, estou sempre lá, perguntando tudo. É uma sensação de estar apoiado mesmo (Professor H).

Tais depoimentos perpassam a sensação de otimismo e de que os professores se sentiam acolhidos com o atendimento prestado pela sala de recursos. Um professor atentou ao fato que utilização do serviço de apoio acarretava um sucesso maior no desempenho do educador com alunos com deficiência visual, mas queixa-se da falta de interesse de alguns de seus colegas de trabalho.

Tem muito professor bem-intencionado, preocupado, que faz uso de nossos serviços e, em consequência, são nossos melhores educadores, outros nem se dão conta de nossa existência, muito menos do aluno (Profissional B).

Por outro lado, foi relatado que, alguns professores, mesmo não usando os serviços, conseguem estabelecer um bom ritmo e qualidade no trabalho.

Outros não nos procuram, mas se viram bem dentro de sala de aula. A sala de recursos deveria ser mais usada pelos professores. Deveríamos fazer mais trocas, mas novamente seus problemas relacionados às condições de trabalho são um empecilho. Quem realmente usa a sala é o aluno, o aluno interessado, diga-se de passagem. Ele vem tirar dúvidas, busca mais, quer tornar-se independente e acaba sendo nosso foco mesmo (Profissional B).

Foi verificado um grande contentamento quando o interesse do professor é evidenciado e a crença que essa postura facilita o trabalho no contexto de sala de aula.

Aqui serve para o professor, tem um fazendo braille, é muito bom quando o professor sabe se comunicar com o aluno (Familiar C).

Todos os professores, funcionários da escola do N sabem o braille, aprenderam várias coisas com a sala de recursos (Familiar D).

Foi evidenciado o mau uso da sala de recursos: um professor que não realiza suas tarefas e repassa as responsabilidades para o setor de apoio que, por sua vez, acaba realizando, formando um círculo vicioso.

Não sei na matéria dos outros professores, mas na minha o pessoal cego faz tudo que eu dou lá na sala de recursos. Às vezes não dá tempo de dar na sala de aula algum conteúdo pra eles, aí o pessoal da sala de recursos acaba fazendo por mim (Professor F).

O apoio deve ser realizado de forma sistematizada, com objetivos, papéis e atividades bem determinadas e com o devido cuidado de não subjugar, superproteger e negligenciar alunos, pais e professores.

Segundo Schaffner e Buswell (1999) a presença de um apoio efetivo nas escolas é um dos elementos essenciais para a construção de comunidades de ensino inclusivo, devido à variedade de necessidades dos alunos e dos professores nas turmas regulares. Definem a equipe de apoio como um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar idéias métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos para alcançarem sucesso em seus respectivos papéis (SCHAFFNER; BUSWELL 1999, p. 74). Todavia, a pesquisa evidenciou que tais encontros não são sistematizados e sim voltados a atender necessidades que surgem no cotidiano, superficiais e sem maiores reflexões.

De vez em quando eu uso a sala, mais na urgência. Mas gostaria de usar sempre. Quando quero alguma coisa, tenho que passar informações para os alunos, é mais de acordo com a necessidade e disponibilidade, mas tenho clareza que depende de mim também o sucesso do trabalho (Professor G).

Obstante as lacunas, é possível verificar, também, sucessos significativos na forma de pensar e efetivar a educação de pessoas cegas e com baixa visão. Uma dimensão importante para avaliar este serviço é a existência de uma necessidade cada vez menor de seu uso, após os progressos educacionais do aluno, uma prática pedagógica que vai de encontro às suas necessidades realizada pelo educador e a independência de ambos perante esse setor de apoio.

Ele sempre usou muito a sala e tudo que tem aqui, mas eu vejo que hoje é um pouco menos, porque a professora dele da outra escola também sabe braille, faz conta como ele, fica mais fácil e ele também está melhor. A gente usa muito é material, livro, lição, essas coisas (Familiar B).

Os entrevistados, de maneira geral, deram grande importância à sala de recursos como um serviço de apoio essencial na remoção de barreiras, na possibilidade de individualização de ensino e respeito às necessidades específicas do alunado, seus familiares e profissionais que lidam com essa especificidade.

É lógico que precisa. Aqui se aprende o necessário, braille, comportamento da criança, educação, respeito, coisas boas que agradam o aluno. Tem que ter sala de recursos. Na sala normal a criança não vai aprender tudo, é muito barulho, aqui tem mais silêncio, tem mais atenção, é mais importante. L é agitado, sem educação, ouviu uma conversinha pronto, já não faz nada, é muito desatento (Familiar C).

É um serviço necessário sim, porque o deficiente visual tem mais oportunidades de aprender. Com certeza é um grande serviço. (Aluno B)

Eu acho que mais do que nunca é um serviço essencial, só assim tem deficiente visual integrado. Sabe que, às vezes, eu chego até a alguns alunos e nem sei que eles são deficientes visuais! Está tudo misturado. Já em uma escola sem apoio o professor teria dificuldade (Professor A).

Se não tiver este serviço, aluno apenas convive no meio dos outros (Professor C).

Se não houvesse o serviço, seria só convivência social, como na minha outra experiência, negativa por sinal! (Professor D)

Hoje é essencial este serviço e está muito longe de não ser necessário. Se os professores tivessem condições dignas de trabalho, uma formação continuada, maior comprometimento, este serviço talvez não fosse necessário, apenas para a orientação e mobilidade, a AVD e treino de visão residual. O que é feito hoje não é luxo, é o essencial e necessário, para uma vida um pouco mais digna. Pensando bem, acho que sempre terá que ter (Profissional B).

Esta sala é necessária porque nossa realidade brasileira necessita. Nós educamos as famílias, que nos chegam totalmente desorientadas, ajudamos os professores e claro os alunos. Muitas famílias chegam aqui com seus filhos grandes, sem terem conhecimento que eles tinham direito a uma educação digna, eu não sei em outros países, mas aqui é essencial (Profissional C).

Um entrevistado fez referência à importância desse processo de orientação e reabilitação iniciar-se nos setores de saúde, evitando-se desinformações e angústias à pessoa com deficiência e seus familiares.

Tem muita importância isso aqui, mas eu acho que deveria começar este serviço no hospital, a gente sofre muito até chegar aqui (Familiar A).

Quatro entrevistados deram importância temporária ao trabalho da sala de recursos, considerando que tal serviço é necessário enquanto processo de construção de uma escola inclusiva:

Se não houver apoio e serviços assim, agora, estaremos perdidos! (Aluno C)

Estamos caminhando para a inclusão, não somos uma escola inclusiva ainda, o serviço hoje é indispensável e deve ser estendido a outras limitações, problemáticas. O professor está totalmente perdido, imagine sem apoio, o que seria? (Profissional A)

A importância da sala faz parte deste processo, neste momento. O dia que todo mundo for capacitado, que os professores tiverem melhores condições de trabalho e as pessoas com deficiência serem vistas como pessoas, antes de sua própria deficiência, acho que a necessidade diminui (Aluno C).

Neste momento a sala de recursos é essencial, porque a escola não tá dando conta nem do trivial, do arroz e feijão de todo dia (Aluno D).

É coeso afirmar, através da análise dos relatos, que a sala de recursos, com suas lacunas e suas proezas, no processo histórico que se vivencia, é um fator chave para a equidade de oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência visual e, ainda, um dos principais canais de orientação e informação para familiares, escola e a comunidade como um todo.

Tema: Percepções da comunidade escolar sobre inclusão escolar tendo uma sala de recursos para deficientes visuais como serviço de apoio

Em relação ao tema exposto foram encontradas quatro categorias: inclusão, aprendizado, socialização e práticas inclusivas. No tocante à categoria inclusão foi possível estabelecer duas subcategorias de análise “Expectativas negativas quanto à inclusão” e “Expectativas positivas quanto à inclusão”.

Quadro 4 — Entrevistados que fizeram referência às subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Nº de alunos	Nº de professores do ensino regular	Nº de familiares	Nº de profissionais da SR
Inclusão	Expectativas negativas quanto à inclusão	1	4	3	2
	Expectativas positivas quanto à inclusão	3	3	1	1
Aprendizado	Expectativas negativas quanto à aprendizagem	1	---	---	1
	Expectativas positivas quanto à aprendizagem	3	5	4	3

Socialização	Dificuldades na integração social	2	3	---	---
	Não há dificuldades na integração	3	5	3	2
Práticas inclusivas com suporte de uma sala de recursos para deficientes visuais	Respeito ao ritmo de aprendizagem	1	2	1	---
	Apoio pedagógico	2	1	1	1
	Utilização de materiais específicos para a deficiência visual	3	6	2	2
	Individualização		2	1	2
	Formação do professor	2	7	1	2
	Espaço para a discussão no coletivo da escola	---	6	---	2
	Cooperação entre colegas	1	3	2	1
	Cooperação dos pais	---	1	1	2

Apesar de se mostrar sensível à filosofia inclusionista, a maioria dos entrevistados se mostrou reticente, referindo-se às diferentes dificuldades para sua concretização em relação aos deficientes visuais e às necessidades inerentes.

Eu não sou muito a favor de escola comum não. É muita bagunça, o professor não sabe braille, nem fazer conta, às vezes eu acho tempo perdido (Familiar C).

O que eu acho ruim da inclusão é que atinge só as salas que recebem estes alunos e os professores que dão aula pra eles e eu vejo um movimento nesta escola, mas não é assim por aí não. Este movimento de inclusão tem que atingir todas as salas de aula, a molecada da 8ª série ficou boba com as meninas cegas lá, não sabiam de nada, curiosos com o material diversificado, temos que conversar sobre isto em nossa escola, todos precisam da experiência (Professor D).

Inclusão sem apoio não existe, é brincadeira, gozação, falta de responsabilidade com gente que tem potencial pra aprender (Professor D)

Não tem inclusão, é uma utopia, mas estamos em um processo em busca desta possibilidade. É uma palavra bonita que anda na boca de todo mundo sem o menor realismo (Profissional B).

Um dos entrevistados fez referência ao papel ativo das próprias pessoas com deficiência.

Não fui para a escola normal porque à noite não tem quem me leve. Agora eu já sei andar um pouco, ler, escrever e vou acompanhar as pessoas. Acho que não vou passar vergonha, não quero ser coitado lá, esse negócio de inclusão é tudo bobagem, você é quem tem que correr atrás do prejuízo (Aluno B).

Um familiar salienta a importância da inclusão não ser vista apenas pelo aspecto de inserção física.

Esse negócio de inclusão é bom se a escola sabe alguma coisa, se o professor entende o aluno, se não, pra que ficar na escola sem fazer nada, já chega esse monte de gente que tá na escola e não sabe nada (Familiar B).

Mitter (2003) concorda.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTER, 2003, p. 25)

Um educador ressalta as barreiras encontradas para que a inclusão se efetive.

O número de alunos em sala de aula complica muito a inclusão, são mais de 40 e não dá para fazer um bom trabalho, respeitando os ritmos, as individualidades. Mas não é o deficiente visual que complica a situação, pois todos os alunos estão excluídos. Outro dia eu vi uma mãe procurar a filha na escola, ela não sabia se a menina era da 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª série, nem o horário. Como pode ter uma criança criada deste jeito? Na outra escola, por exemplo, tem um projeto de apoio a crianças com atraso escolar, repetência e foi atendida uma criança com diagnóstico de deficiência mental, com um mês a menina estava lendo e escrevendo. Sem contar o professor que está totalmente desacreditado, nem ele acredita no trabalho que realiza. Quem ou o que você acha que está deficiente? (Profissional A)

A importância de políticas públicas sérias, que favoreçam a real inclusão escolar, através de planejamentos, ações e melhorias na estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico para a educação na diversidade foi salientado por uma educadora.

A inclusão só existe aqui, se é que se pode dizer, por causa dos alunos, da gente, dos professores especialistas e não do governo. É em muitas escolas só uma palavra bonita. Falta tudo, tempo para estudo, material, salário digno. Fomos roubados e nada foi reposto até agora, e olha que o pessoal da prefeitura aqui trabalha. No Estado e em outras prefeituras o negócio está muito pior. Na verdade todos nós temos boa vontade e compromisso. Falta compromisso da parte deles, dos governantes (Professor C).

Um dos obstáculos apontados para a inclusão foi a inadequação dos recursos pedagógicos.

O único problema é que os cegos não participam da aula regular de informática, com alunos que enxergam, só da aula específica, ou seja, não é inclusão mesmo. Só os com baixa visão que eu amplio a tela e dá. Veja, tem um computador para cada dois, três alunos, que já é absurdo, não temos um leitor de tela como o Virtual Vision, só o Dos Vox. Aí o deficiente visual tem que trabalhar no ambiente Dos Vox sozinho e terá computador com quatro alunos. Na nossa escola a exclusão é por pura falta de equipamentos. Não dá! Eu incluo um e excluo quatro. Assim, eles participam de outras formas, lendo algo de informática. Nas aulas específicas para deficiente visual tudo bem, cada um fica com um computador. Nosso problema não é inclusão do deficiente visual, é falta de equipamento, de programas (Professor E).

Muitos entrevistados se posicionaram positivamente em relação à inclusão, mas alguns salientaram a importância de um serviço que oriente e apoie no processo.

É fundamental este serviço para haver nossa inclusão de verdade na sociedade, que é algo muito bom, viver no meio de todo mundo, mas na escola a gente é para aprender e não ficar lá igual bobo, esperando que alguém perceba que a gente existe (Aluno C).

A inclusão é bom para todo mundo, todo mundo aprende com as diferenças. Às vezes você fica reclamando da vida, mas percebe que tudo pode ser superado, temos muitas possibilidades e o negócio é deixar fluir (Aluno D).

A inclusão é a possibilidade de melhorarmos como seres humanos, aceitando as diferenças e respeitando todo mundo (Aluno E).

Com colaboração, a inclusão é possível e necessária, ainda está longe de não precisarmos de apoio, não temos condições de trabalho e muito menos formação (Professor A).

Inclusão é essencial, mas tem que ser assistida, assim é real e mais fácil para todo mundo. Sem apoio, o que a gente consegue é socialização (Professor B).

Inclusão pode se tornar real, não adianta querer copiar modelo estrangeiro em escolas com professores não capacitados e 45 alunos em sala, agora, nessa escola, ao menos o cego está incluído. É algo necessário para todos aqueles que possuem deficiência visual, para que se sintam seres humanos e capazes de realizar as mais diversas tarefas do seu cotidiano, melhorando a auto-estima (Professor H).

Um professor ressalta os progressos alcançados, a importância da sala de recursos no caminho e adverte que, ao se tratar de inclusão, não se pode referir apenas à clientela com deficiência.

Em relação à inclusão escolar, é possível. Tem as dificuldades, alguns professores ainda apresentam resistência, talvez por falta de tempo e planejamento. Contudo, os alunos estão integrados, muitos incluídos. Nós procuramos o professor, ele sabe que o aluno está ali, que não tem a desculpa de falta de suporte, não tem como fugir, tem que atender o aluno de uma certa forma. A inclusão do deficiente visual acaba

mostrando novos horizontes para o educador. Como processo, estamos caminhando bem. É que também não adianta pensar em inclusão só de pessoas com deficiência, não é apenas isso o que eu entendo de inclusão (Profissional C).

A liderança forte e competente do diretor escolar foi citado como algo primordial para a construção de uma escola inclusiva.

Mas veja, melhorou um pouco e está melhorando, depende também de uma boa direção escolar, de pessoas que queiram entender do trabalho e participar. O que construímos até hoje foi esforço da equipe da sala de recursos e de professores bem-intencionados, nunca tivemos um apoio real da direção escolar e das famílias em geral. As famílias esperam pouco dos filhos e, em consequência, exigem pouco. Da direção, às vezes, falta capacidade, entendimento pedagógico destas pessoas, sensibilidade, mas isto é apenas reflexo dos cargos destinados por confiança e não por competência (Profissional B).

As autoras Schaffner e Buswell (1999) acreditam que o diretor escolar é um componente essencial para a construção de comunidades de ensino inclusivo. Concebem que é primordial que este sujeito tenha a crença pessoal de que todos podem aprender, proporcionando a eles um currículo rico e de qualidade, reconhecendo a responsabilidade de definir os objetivos da escola, tomando decisões sobre os desafios que a nova ordem exige. (SCHAFFNER; BUSWELL 1999, p. 71).

Um familiar resume de forma primorosa, pela sua experiência, a filosofia da inclusão. Diz ter alcançado com seu filho esse sonho e indica situações que levaram a essa concretização.

Meu filho está realmente incluso na escola, ele faz tudo, todas as atividades, e é tratado igual. Antes, quando eu chegava atrasada à escola, ele ia direto para o começo da fila, hoje a professora fala, "pode ir para o final, você é igual aos outros, quem chega primeiro é quem fica na frente". Ele não queria andar com a bengalinha, agora é obrigado, não depende de ninguém para ir ao banheiro. Todo mundo mudou, eu, meu marido, a escola e até a sala de recursos, fomos descobrindo que os deficientes visuais têm muitas potencialidades. Antes o tratamento ao N era assistencialista, hoje ele é educado como todas as crianças. A inclusão é possível, um direito, e necessária, mas é preciso apoio e orientação. Eu tive de vocês e a escola do N também, se não tivesse apoio eu seria a primeira a procurar uma escola especial (Familiar D).

Maria Teresa Mantoan corrobora

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2004, p. 2).

Em relação à categoria “Aprendizado”, surgiram duas subcategorias enfocando as expectativas positivas e negativas quanto à aprendizagem do aluno deficiente visual. Curiosamente, os professores se posicionaram positivamente em relação ao assunto, revelando uma total transformação de olhar em direção a esse indivíduo. Se no início da inclusão escolar mostravam-se ansiosos, temerosos, com inúmeras dúvidas em relação a como agir, pensar, planejar e conduzir as aulas, com a convivência, a partir das orientações recebidas, mesmo que de forma superficial, do apoio dado ao seu aluno pela sala de recursos, mostram-se contentes com os resultados alcançados. Em geral, os professores têm boas expectativas em relação ao aprendizado do deficiente visual, não associando, explicitamente, a não-aprendizagem à deficiência em si.

É interessante descobrir que todo mundo aprende. Vejo que cada um tem uma dificuldade e todos são tratados com diferenciação, respeitando as necessidades, pois não é por serem cegos que são todos iguais. Algumas coisas todos aprendem, outras só quem necessita (Professor A).

Totalmente. A gente olha o vidente e ele já faz, nem precisa explicar muito. O cego você pega na mão, mostra o exercício, ele vê seu movimento, tem que lidar muito com a questão da orientação espacial. Não adianta eu falar é ali, tenho que dizer é direita, é esquerda... Mas é engraçado, acaba ajudando quem também enxerga, quem demora mais para entender. Todo mundo aprende. As pessoas se respeitam mais (Professor A).

Vejo que os cegos aprendem bem, mas precisam de algum apoio para realmente se incluírem e este apoio é intensivo, ou não, depende de cada caso, muitas vezes é só uma questão de adaptação de algo (Professor B).

Fico boba de ver o interesse deles, em geral são bons alunos, um ou outro que dá trabalho, mas é do aluno mesmo e não porque ele é cego. É legal da molecada que não tem deficiência parar de reclamar, ver que os deficientes acompanham legal (Professor D).

Na verdade é tudo uma questão de como as pessoas são educadas, criadas por seus pais, o ambiente que freqüentam. Não acho que existem diferenças entre um cego e um vidente no aspecto cognitivo, de aprendizagem, depende muito do social. Eu tenho um irmão gêmeo, que enxerga, meus pais nos criaram da mesma forma. Morávamos em um sítio, tudo o que meu irmão fazia eu fazia também, não tinha diferença. Caí muito, me estourei todo, brinquei muito, fui moleque, meu irmão também. Depois fui para uma escola em São Paulo, onde tinha cegos, também me dei bem, me relaciono

bem com todo mundo e não vejo nada de mal em ambientes assim, era o que possibilitava estudar e com qualidade naquela época. Aprendi muito lá. Hoje, na faculdade, eu faço os trabalhos nos grupos, porque o pessoal não está nem aí para estudar (Profissional A).

Os alunos mostraram auto-estima elevada, acreditando em seu próprio potencial de aprendizagem e indicando caminhos que os levaram a acreditar em si mesmos, o que foi corroborado por seus familiares. Destarte, citam a necessidade de recursos e metodologias diferenciadas para a compreensão de conteúdos.

Eu não conseguia aprender a ler e a escrever na escola comum, fiquei repetindo de ano e os professores não tinham paciência. Eu preciso de um pouco mais de atenção, só isso. Comecei a ir a uma sala de recursos bem longe daqui e aprendi a ler e a escrever, acho que o problema não era só meu (Aluno A).

O deficiente visual tem a mesma capacidade de aprender que qualquer outra pessoa, a gente precisa é de condições, respeito e oportunidade (Aluno C).

Aprendi conteúdos, coisas importantes para o dia-a-dia. Eu sei que posso tudo, é correr atrás. Veja, que coisa legal! Lá na aula de matemática [referindo-se ao ensino regular], os caras não aprendem direito, direto o professor tem que rever matéria. Eu entendo legal, tiro dúvidas aqui, se pensar, eu me saio melhor que os caras que enxergam, sei lá, acho que este povo tem falta de vontade de aprender. Se o professor continuar voltando matéria, daqui a pouco vai ter que ensinar todo mundo a fazer continha. A escola está falida, o pessoal não aprende, sei lá, está tudo errado (Aluno D).

Eu aprendo, às vezes até melhor que certas pessoas, a deficiência não me impede em quase nada (Aluno E).

Mudou tudo, hoje ela é até melhor aluna que antes de ela enxergar, ela é mais aplicada, tem interesse em tudo, é muito inteligente, todo mundo fala (Familiar A).

Ele tem uma inteligência normal, aprende tudo, mas tem um comportamento muito ruim, demora para se concentrar, tem que ter paciência com o menino (Familiar C).

Como visto, Vygostky (1995) concorda com a importância dada as vias alternativas e especiais, por meio de técnicas, equipamentos, espaços diferenciados e ações. O autor acredita que através de caminhos alternativos, devidamente explorados, há contribuição para o desenvolvimento desse indivíduo e sua efetiva interação social e cultural.

Os profissionais da sala de recursos possuem visão menos romântica da situação e revelam que por trás de tanto sucesso pode estar um olhar pouco crítico em relação ao caos educacional. Acreditam que há uma certa admiração em relação aos deficientes, antes

considerados incapazes em todas as capacidades humanas, e hoje, por conseguirem alguns progressos, passam a serem vistos como heróis.

Estamos vendo que os alunos estão em defasagem, sabem pouco, mas todo mundo está contente, eles tem até notas altas. Não dá para saber se estão nivelando os alunos por baixo, porque todo mundo está indo mal na escola, ou se realmente isto é ir bem na escola. Sinto todos os alunos despreparados (Profissional B).

Na verdade é assim, tem muita gente ganhando nota, sendo promovido porque é deficiente e acontece um sentimento de pena entre os professores, infelizmente. E o ensino está ruim como um todo. Está muito difícil de analisar essa situação (Profissional C).

Essa discrepância de opiniões leva ao questionamento sobre o que realmente perpassa nas falas dos entrevistados a respeito da aprendizagem dos alunos com deficiência visual e indica a necessidade de novas pesquisas nesse campo. Entre as questões a serem esclarecidas estão:

- desinteresse quanto ao aprendizado real do aluno?
- pouco crédito nas potencialidades dos alunos, visto que são pessoas com deficiência e, portanto, o rendimento acadêmico é nivelado por uma média baixa?
- nenhuma necessidade de mudança na prática pedagógica do educador, uma vez que já têm uma visão estagnada da situação?
- uma supervalorização do aprendizado, onde a pessoa com deficiência, apenas por ter a limitação, teria mais capacidade de concentração e atenção, resquícios da idéia preconcebida do cego com dons especiais ou superdotado?
- ceticismo da equipe da sala de recursos?

Às vezes eu me pergunto, será que esses deficientes são mais inteligentes ou é porque têm mais apoio, mais oportunidades, ou é essa molecada que não quer nada, tenho que observar mais (Professor G).

As escolas devem ser ambientes propícios à aprendizagem e devem anular situações em que as pessoas com deficiências se habituem a receber nas mãos o que desejam, sejam privadas de experiências, evitando assim, o protecionismo desnecessário.

Ainscow (1997) alerta que esse aluno deve ser visto como um indivíduo ativo e capaz, e expectativas negativas ou pouco reais dos educadores podem afetar drasticamente o desempenho desses discentes.

Foi abordado, também, o problema de metodologias ultrapassadas como fator desencadeante da não-aprendizagem dos alunos.

Um fator problemático é que os professores não entendem que existem diferentes vias para a aprendizagem, querem ensinar tudo da mesma forma, no caso do deficiente visual, a lousa e o giz pouco ajudam e ele fica prejudicado, mesmo tendo capacidade para aprender (Profissional B).

Quanto à categoria socialização, foi possível vislumbrar um grande entusiasmo pelas relações estabelecidas.

Se eu tenho amigos, estas coisas? É normal, eu acho, converso com todo mundo (Aluno A).

Normal, os caras me tratam normal e eu trato eles normal também (Aluno D).

Eu sempre fui aceita, participativa, mas agora eu sou elogiada, conheço muita gente, sirvo de modelo de superação humana e sou importante para mim mesma (Aluno E).

Se ele brinca, estas coisas? É ótimo, normal na escola, todo mundo brinca, abraça, acho que é igual. Eu sinto mais preconceito de gente velha, de adulto, criança é inocente (Familiar B).

Todo mundo gosta dele, normal, acho que ele é mais popular que outras crianças (Familiar D).

É ótima, todo mundo brinca, conversa, é normal (Professor A).

Os alunos não querem estudar, mas você percebe que eles são solidários com os deficientes, não só os cegos. Quem leva os cadeirantes para o último andar são os alunos. Preconceito aparentemente não existe. Agora eu não sei se todos querem realmente ajudar ou querem dar aquela saidinha. Acho que tem inclusão sim. O pior da inclusão é a falsa inclusão, ou seja, a exclusão (Professor F).

São todos muito felizes, tem que ver como riem, brincam por aí! (Professor G)

O namoro entre videntes e deficientes visuais também foi comentado.

Tem até namoradinho e ele enxerga. Aqui isto é muito legal, as pessoas cegas são tratadas com carinho e respeito, acho que é o convívio com gente de tudo que é jeito, fica normal, eu acho (Familiar A).

Eu acho que sim, que acontece integração, também não dá para ficar generalizando. Depende do aluno, das relações que ele estabelece, ele também tem que conquistar espaço. Tem namoro de cego com menina vidente, menino vidente querendo ficar com menina cega, paqueras variadas, grupos de estudos, tem até gente que enxerga que finge ter baixa visão para freqüentar aqui. Considero isto uma grande conquista. Na verdade, quem tem que responder isto são os alunos cegos, que ao meu ver estão muito felizes aqui (Profissional B)

De modo geral, em relação à socialização, as famílias dizem estar contentes com a integração dos filhos, não vislumbrando tantos problemas, e quando acontece, julgam como uma dificuldade da própria criança e não da deficiência em si.

Não tenho o que reclamar, as crianças tratam ele bem, ele é que gosta de maltratar as crianças. Quando existem problemas é sempre ele que provocou. As meninas gostam muito de ajudar, de brincar, e ele muitas vezes aproveita (Familiar C).

Houve relato onde se expressou que a dificuldade de socialização não é reflexo da deficiência em si e sim de questões individuais.

A socialização não tem muita relação com deficiência, é algo mais individual. Tem uma aluna que sempre ajudava a K [deficiente visual]. As deficientes visuais foram reclassificadas, mudaram de sala e logo arrumaram novos amigos na nova sala e gente para colaborar, e a menina da sala anterior está sozinha (Professor B).

Outra professora salienta a importância do professor e da escola como um todo serem acolhedores, e que isso reflete automaticamente na postura dos alunos.

A socialização é maravilhosa, eles se sentem à vontade, juntos, queridos. Talvez seja reflexo da preocupação que nós professores temos com os deficientes, que a escola tem, aí os alunos se espelham. Se a escola é excludente, o professor, os alunos também são (Professor C).

Duas educadoras afirmam que atitudes de intolerância e de preconceito, que podem dificultar a integração, acontecem porque a escola pesquisada tem uma clientela na faixa etária da adolescência.

Adolescente é fogo, tem uns moleques xaropes, mas em geral até que dá certo. Eu percebo que o pessoal mais velho é mais sensível. Tem também a questão do próprio deficiente, às vezes ele é quem se fecha, talvez com receio de se expor (Professor D).

Tem aluno maldoso, que tira sarro, que reclama, mas a maioria é muito legal, aceita, convive bem e ajuda muito. Todos são ajudados a serem pessoas melhores, mais tolerantes. É muito relativo e adolescente é terrível! (Professor E)

Pesquisados atestam que contar com uma sala de recursos, ter um trabalho efetivo de inclusão e uma clientela maior de deficientes visuais circulando no mesmo ambiente possibilitam maior aceitação, naturalidade em relação à deficiência e respeito, acarretando uma efetiva integração dos alunos.

Meus amigos são os da escola e mais daqui. Nesta escola temos um espaço conquistado, na outra só tem eu de cega, mas mesmo assim o pessoal ajuda, conversa, colabora, mas não é igual ao pessoal que estudava aqui comigo, os cegos e os videntes que têm mais consciência. Muitas vezes, eu me vejo sozinha mais na hora do lazer. É engraçado, sou eu que não enxergo e eles que fazem de conta que não me vêem (Aluno C).

Tem um certo preconceito sim, mas é normal, se você pensar em um processo. Porém eu vejo que aqui na escola, onde tem um respeito, um trabalho específico, a socialização é mais fácil, é difícil a gente perceber algo muito escancarado. Se tem problemas na interação, é pouco perceptível (Professor H).

Na fala de um aluno, ficou evidenciado que ele se sente incluso na escola, mas não na comunidade como um todo, que perder a visão significou perder o círculo de amizades.

Quando eu enxergava tinha muitos amigos, amigos nada, porque poucos sobraram. Hoje meu círculo de amizades mudou, é mais o pessoal que não enxerga da sala de recursos e gente da igreja. As pessoas de antes não me chamam para sair, muda tudo, fazem de conta que nem te conhecem (Aluno B).

Por outro lado, o professor especialista, também deficiente visual, considera que os próprios alunos cegos e com baixa visão têm problemas nesse aspecto, que muitas vezes a própria pessoa com deficiência se exclui.

Ótima, na verdade é o que mais temos de sucesso, ainda há alguns casos de alunos que gostam de ser os coitadinhos, mas é o próprio aluno que deixa isto acontecer. Em geral já tem muita modificação de postura, pelo menos nesta escola. Mas a escola não é só socialização, tem que ter aprendido também e tem muita gente que não aprende nada em sala de aula (Profissional A).

Strully e Strully (1999) chamam a atenção para a necessidade de se tratar a questão das amizades em um contexto escolar. Para eles, mesmo que seja evidente que crianças se relacionem naturalmente, sem muita intervenção planejada dos educadores, nas escolas, quando se trata de pessoas com deficiência, o assunto requer um certo cuidado, um olhar diferenciado, visto que a participação efetiva das pessoas nos diferentes ambientes sociais ainda é uma novidade e causa certo estranhamento.

Os autores iniciam caracterizando a amizade como algo muito maior que uma ciência, que envolve química e milagre. Advertem que não há manuais de como conseguir amigos, estratégias lineares, mas são necessárias ações para se tornar menos segregada e isolada a vida de pessoas com deficiência. Concluem que se as escolas e comunidades não puderem receber e abraçar a diversidade e apoiar as amizades entre seus membros, não haverá inserção.

Sugerem, ainda, que para o desenvolvimento de amizades é necessário que os alunos vivam e aprendam juntos, intencionalmente, participando na comunidade, enfrentando desafios e frustrações. Alertam que é preciso ajudá-los a unir-se a organizações, clubes, conhecer novas pessoas, freqüentar diferentes lugares. Para eles, as amizades protegem da vulnerabilidade e garantem que a vida seja rica e plena.

Todas as crianças devem freqüentar as escolas de seus bairros, aprender juntas em escolas regulares, sendo inclusas em sua vida associativa. Os educadores devem aprender a abraçar e dar apoio aos esforços necessários para que as amizades floresçam, tão importantes como a leitura e o cálculo.

Pacheco (2007) corrobora

Uma das noções centrais da inclusão em escolas é ser aceito na comunidade social da escola, interagindo com os colegas e participando de atividades regulares. As escolas precisam construir uma política que promova esse pensamento em todos os níveis do funcionamento escolar. Encorajar a interação social, a participação e os relacionamentos é uma maneira de implementar essa política (PACHECO, 2007, p.51).

Em relação à categoria “Práticas inclusivas com suporte de uma sala de recursos para deficientes visuais” foi possível estabelecer as seguintes subcategorias: respeito ao ritmo de aprendizagem, apoio pedagógico, utilização de materiais específicos para a deficiência visual, individualização, formação do professor, espaço para a discussão no coletivo da escola, cooperação entre colegas e dos pais.

Perrenoud (2000, p. 51) prega que cada aluno deva ser, “tão freqüentemente quanto possível colocado em uma situação de aprendizagem fecunda para ele”. Nesse aspecto, não se trata apenas de pessoas com deficiência. Contudo, já foi observado que a deficiência visual em suas diferentes manifestações e implicações pode acarretar a exigência de maiores adaptações no que tange o trabalho em sala de aula. Reyle (2004), explica:

O dano de uma parte específica do olho afetará, então, a percepção visual de uma determinada maneira. Por exemplo, se a região da mácula estiver afetada, perdem-se os detalhes e a nitidez, mas, se houver dano na região periférica da retina, a visão noturna poderá ser afetada e o campo visual ficará reduzido, provocando insegurança na locomoção. Por isso, as adaptações de material devem considerar o tipo de visão residual que o aluno conseguiu preservar... Quem pode indicar aquilo que é mais confortável, o que dá para visualizar bem, é o próprio aluno (REYLE, 2004, p. 103).

É neste contexto que se torna necessário o respeito a essas peculiaridades, através de um ensino que considere as características individuais no que tange ao grau de visão, patologia, época de seu surgimento etc.

Dois entrevistados revelaram a necessidade de garantir um ensino que respeite essas características, como o ritmo de aprendizado do aluno.

Eu vejo que o aluno deficiente pode até demorar um pouco mais na atividade, a leitura braille, muitas vezes, é demorada, outras tarefas que requerem uma visão apurada pode trazer dificuldades para o aluno de baixa visão. Mas é só você dar o tempo que ele precisa, ele realiza tão bem quanto os outros e às vezes até melhor. (Professor F)

Todo aluno precisa ter seu ritmo respeitado, quando se tem uma deficiência latente, às vezes, isso fica mais claro e é preciso respeitar. (Professor A).

Ainda nessa perspectiva foi possível atentar a importância dada ao apoio pedagógico, o que contribuiu para a formação de uma subcategoria referente a esse assunto. Para um

familiar, que tem o filho incluso em uma escola regular, a questão do apoio pedagógico em uma sala de recursos torna-se algo de menor importância, visto que o mesmo aprende os conteúdos na escola.

Eu vejo que apoio pedagógico mesmo é difícil de ele precisar, ele consegue acompanhar a escola bem tranquilo. O que sempre precisa é conhecer outros códigos do braille, o soroban e por aí vai (Familiar D).

Por outro lado, o profissional da sala de recursos queixa-se, apontando que muitos conteúdos que deveriam ser aprendidos em sala de aula acabam sendo aprendidos na sala de apoio, que, por sua vez, deixa muitas vezes seu trabalho específico em segundo plano.

Às vezes o professor não planeja sua aula, não pede a preparação do material do aluno e acaba não passando o conteúdo da forma que deveria. O aluno fica desesperado e quer saber o que estava acontecendo, a gente acaba ensinando, mostrando, mas às vezes o aluno nem sabe do que se trata. É comum também o aluno não entender algo, principalmente na matemática, aí a gente tem que explicar também (Profissional A).

Contudo, um professor salienta

Eu acho que eles têm um rendimento bom porque, quando existem dúvidas, podem ir à sala de recursos e às vezes eles até estão adiantados na matéria. Todo aluno deveria ter direito a aprender e tirar dúvidas quando a sala de aula não é suficiente, esse apoio pedagógico é essencial (Professor B).

A importância dada à utilização de materiais específicos para deficientes visuais foi algo substancialmente citado, compondo assim uma subcategoria. Notou-se que a sala de recursos pesquisada promove as adaptações e os materiais necessários para que os alunos vivenciem sua escolaridade de forma real e não como meros espectadores

Na sala de recursos eu posso emprestar a lupa, tenho o material ampliado, é bem completo esta parte (Aluno A).

No bimestre passado foi bem interessante, ele usou bastantes materiais diferentes. Quando aprendeu sobre os dinossauros pegou um de cada espécie aqui, sabia classificar tudo, dizer características de cada um. Quando aprendeu sobre o esqueleto, pegou um aqui e assim vai. A escola quando não tem material sempre pede emprestado, é bem uma troca (Familiar D).

Eu não tenho dinheiro para comprar uma lupa, mas aqui eu pego emprestado, uso computador adaptado, tenho condições de me desenvolver como qualquer aluno (Aluno D).

Aqui tem livro em braille, a lição a B [funcionária] passa para o braille, é bom (Familiar A).

A sala de recursos tem várias coisas que acabam contribuindo em minhas aulas, a bola com guiso, o xadrez adaptado são bem legais (Professor A).

Nem todo material que os alunos precisam eu sei usar, mas eu tento usar o possível que a sala de recursos fornece (Professor B).

Vira e mexe sempre tem que pedir alguma dica de como dar alguma matéria, às vezes é um gráfico, um conceito geométrico, se não tem fica difícil de os alunos entenderem e eles cobram muito a gente (Professor B).

Eu uso muito material concreto. Serve para todo mundo aprender. Outro dia estava falando de vértices, ângulos, arestas e peguei formas geométricas na sala de recursos para explicar melhor, todo mundo gostou da aula, antes eu só explicava pela lousa mesmo (Professor B).

O grande problema na informática é *software* adequado, boa vontade existe, mas não basta, tem que haver condições de trabalho, no mínimo leitores de tela (Professor E).

Em relação aos mapas, eu recebo tudo em relevo, os textos em braille. Como o aluno conta o que eu estou dando, às vezes chega material que eu nem pedi (Professor F).

Nós temos muita preocupação de utilizar aquilo que o aluno necessita, quando não existe pronto, nós inventamos, até hoje não lembro de algo que não conseguimos realizar adaptações (Profissional B).

Uma grande preocupação é adaptar tudo, que ele tenha acesso a tudo que é dado na sala de aula, mas falta colaboração dos professores. Muitas vezes não é descaso, é porque ele não tem tempo mesmo (Profissional C).

Foi salientada a importância da parceria sala de recursos e ensino regular.

Eu tenho todo material adaptado aqui, mas tenho noção que o pessoal da outra escola é organizado e manda tudo em prazos bem confortáveis. Você vê? É assim, a sala de recursos tem um papel fundamental, mas não faz tudo sozinha, precisa de uma escola boa que se preocupe com o aluno, que seja organizada, que tenha planejamento, do que adiantaria ter sala de recursos se o professor não faz planejamento, não sabe o que vai dar, não tem o que adaptar (Familiar D).

Dois professores reconhecem que mesmo tendo um setor de apoio na escola, falta-lhes planejamento para uma melhor execução de suas aulas.

Quando acontece algo errado com os deficientes, fui eu que pisei na bola, esqueci de dar o texto, de dar o mapa para ser adaptado. Eu chego à sala e eles já pedem, “e o meu, professor?”. É chato, mas é que não dá tempo, é muita coisa pra lembrar, mas quando eu lembro, recebo tudo prontinho, não tenho o que reclamar, mas o difícil é eu lembrar de mandar pra adaptar (Professor F).

Um aluno fala da importância do material ser bem adaptado

Além do material adaptado eu percebo que minha visão ficou mais apurada, com os materiais hoje enxergo coisas que sei lá, parecia que eu não via (Aluno D).

Outro salienta que apesar de receber material adaptado, ele é incentivado a também buscar o que necessita por seus próprios esforços.

O preparo de material é essencial, aqui se transcreve, realiza-se as adaptações, é muito bom ter tudo prontinho, mas também se ensina a buscar as coisas por nossas próprias pernas, a Internet e os leitores de tela são uma mão na roda (Aluno C).

Correia (1999) alerta que na abordagem das diferentes matérias as vivências dos educandos devem ser levadas em conta, estando atento para a quantidade e a qualidade dos materiais didáticos, os meios e recursos adequados, conduzidos de maneira metodológica coerente. Com a inserção de alunos deficientes visuais na escola pesquisada, alguns professores se atentaram a essas exigências.

Eu estava dando uma aula e a aluna saía a todo o momento do lugar, desorientando-se. Perguntei para a professora da sala de recursos e ela falou, “delimita o espaço, põe dentro de um bambolê, por exemplo”. Eu nunca tinha pensado nisto. Com o tempo a gente mesmo vai achando saída para os conflitos do dia-a-dia (Professor A).

É diferente a forma de falar, de explicar. Tenho que me policiar em relação à localização, orientação espacial. Faço utilizarem outros sentidos, tato, audição. Outro dia o aluno perguntou como eu sei que está ligado o computador, e eu respondi pela luz que acende. Bom, ele disse, “mas eu não vejo a luz”. Eu apertei o computador várias vezes para ele ouvir o barulho, então eu disse “ouça o barulhinho”. Agora ele sabe quando está ligado e desligado (Professor E).

Eu me preocupo na hora da explicação em ser mais clara oralmente e de trabalhar mais no concreto. Eu era muito lousa, tudo explicava na lousa, agora uso outros recursos e é bom para todo mundo, todos aprendem melhor, faço trabalhar com o tato, trago músicas, uso muitos recursos. O aluno R era um barato, me fez mudar. Eu explicava na lousa e ele gritava “eu não estou vendo, vem logo aqui me explicar”. Era engraçado! Agora eu explico de outras maneiras. Que pena que ele foi embora! (Professor H)

Na escola o planejamento é feito para o vidente, deveria ter mudanças, até porque nem o vidente está interessado nas aulas dadas (Profissional B).

É notório a importância de uma conscientização no sentido de que o currículo a ser seguido pelo aluno deficiente visual seja o mesmo utilizado pelos seus pares videntes nas classes regulares, realizando-se apenas, as adaptações e os acréscimos necessários, no nível do projeto pedagógico, curricular e em caráter individual. (BRASIL, 1998)

A subcategoria “Formação do professor” revelou que a inadequação, superficialidade e a defasagens na formação desses profissionais são barreiras para a real inclusão escolar.

Às vezes eu tenho dó dos professores, eles querem ajudar a gente, mas nem sempre eles conseguem chegar ao menos a nossa mesa. Quando chega fica perdido, não entende como a gente consegue aprender, não entende o que a gente escreve e parece tão cansado, tão desiludido. Às vezes eu penso em ser professora, mas quando eu vejo isso, até desanimo! (Aluno C)

Gadotti (2003) alerta que se, de um lado, a transformação nas condições reais da escola não é exclusividade da atuação dos profissionais da educação, de outro lado, sem uma mudança na própria concepção do que seja educar, ela não ocorrerá tão cedo.

Enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise deverão continuar. Sendo que ser professor hoje não é mais ou menos difícil, é apenas diferente (GADOTTI, 2003, p. 7).

A problemática leva a necessidade de uma total reestruturação da escola, que perpassa medidas públicas sérias e a própria visão de educação.

O professor que não está preparado tem que se preparar, é uma nova visão de educação, não dá mais para eles fingirem que a gente não existe, mas o governo, por sua vez, tem que dar essa chance de eles aprenderem novas coisas (Aluno E).

Gadotti (2003, p.1) afirma: “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”. E ao mesmo tempo em que anuncia possibilidades, mostra que a realidade dura e cruel é capaz de destruí-la e que só a esperança é capaz de recuperá-la.

Os professores têm sonhos, denunciam sua realidade bruta, mas anunciam esperança, a cada dia renovada, com as conquistas alcançadas.

Eu gostaria de usar mais, mas não tenho tempo, muitas escolas, tudo é muito corrido. Gostaria de aprender braille, por exemplo. Seria eu dar um pouco de mim e eles ensinando um pouco deles. Eu vejo mudança nesses alunos, vejo que aprendem, vejo que os outros aprendem com eles. É uma coisa assim, nós professores temos tudo para fazer um bom trabalho, mas falta tempo, organização da nossa parte. Tem que haver comprometimento de todos os lados, família, sala de recursos, aluno, nós professores (Professor A).

Alguns demonstram o compromisso com a transformação dessa realidade e as dificuldades encontradas para uma formação que atinja as suas reais necessidades.

O professor também tem que correr atrás de aprender. Este serviço é fundamental, porque eu não tenho base nenhuma, técnica e especialização. Fiz psicopedagogia, mas ninguém falou de deficiente (Professor C).

Eu não tinha nada a respeito deste tema, não sabia nada e já fiz cursos de educação especial! Acho que ninguém sabia nada de cegos nestes cursos também. Mas eu busco. Minha monografia na especialização foi sobre educação dos deficientes visuais, depois dessa experiência. Estou atenta a tudo, agora fico procurando informações, livros e revistas (Professor D).

Eu corro atrás, mas os cursos nem sempre correspondem. Eu fiz educação especial, uma pós, e nunca falaram nada sobre cegos, hoje eu acho super estranho (Professor H).

A questão do compromisso é retomada por outro professor, negativamente, mas demonstrando total desalento devido as suas condições de trabalho.

Formação? Mesmo se eu soubesse braille, que horas eu ia fazer isto? Não dá, é muita aula e eu estou no maior cansaço. É muito aluno indisciplinado, que não quer nada (Professor F).

A equipe da sala de recursos, por sua vez, consegue uma boa articulação entre teoria e prática, mas buscam pelos próprios caminhos sua formação.

Aqui na sala de recursos aprendemos muito em serviço, trocamos muitos conhecimentos, experiências, estudos, discutimos os casos e, claro, as leituras por fora (Profissional A).

Nossa, eu acho que é por isso que deu certo este trabalho. Nós até hoje não paramos de estudar, estamos sempre realizando cursos, lendo, procurando e trocando com todos de nosso grupo, alteramos tudo quando há necessidade. Às vezes nos sentimos enganados, tem muita gente vendendo cursos de inclusão, deficiência e pura teoria infundada, nada prático. Tem muita gente ganhando dinheiro com o tema e acarretando mudanças irresponsáveis. Nunca tivemos apoio, sempre pagamos tudo com nossos próprios esforços e nem sempre isto foi fácil. Comprar um livro hoje é muito caro, um curso então, algo mirabolante para nossos pobres salários, mas é preciso, a informação não pára e é o caminho que escolhemos. (Profissional C).

Como alerta Veiga (1998, p. 20), a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que ela é a propulsora para uma evolução funcional “baseada na titulação, na qualificação, e na competência dos profissionais, mas

também propicia, fundamentalmente o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos”.

Na subcategoria “Espaço coletivo da escola” ficou evidenciado a pouca sistematização do trabalho, a falta de um planejamento em equipe e de um tempo específico para a formação. No projeto político-pedagógico da escola, nome glamouroso, mas nada realístico, construído pela direção escolar, como já salientado anteriormente, a sala de recursos é um apêndice e não parte integrante da escola focada.

A gente se conversa muito de corredor ou na urgência, eu acho que a escola deveria proporcionar mais momentos juntos, de discussão (Professor A).

A gente consegue milagre mesmo, pois se você pensar não tem um horário real pra gente discutir, é tudo de corredor (Professor B).

A pena é que não dá tempo de ir lá à sala de recursos. Mas eu encontro com a B [funcionária da sala de recursos] e ela ajuda, faz algo no braille que eu peço. Estas regras mesmo, de utilização da sala [mostra cartaz], ela passou tudo para o braille. Existe o J [estagiário da sala de recursos] que me ajuda na aula de informática com os deficientes. Mas é tudo de corredor, ou rapidinho, ou eles vêm até mim, acho que falta uma sistematização (Professor E).

As discussões que ocorrem na escola ainda são superficiais e eu acho que a gente tem muito que trocar (Professor G).

Podemos dizer que hoje temos um espaço mais aberto para discussões, capacitação, mas ainda não é uma prioridade na nossa escola (Profissional B).

Falta um tempo sistematizado pra gente crescer como grupo, é tudo muito solto (Profissional C).

Gostaria que a unidade escolar proporcionasse um tempo maior para a formação do profissional. É muito carente de cursos, capacitação e até de uma conversa mais sistematizada (Professor G).

Para tudo se pára, faz festa, bingo, cineminha, mas nunca para uma boa capacitação (Profissional B).

Um professor demonstra um certo entusiasmo com a nova gestão escolar

Vejo que já melhorou um pouco nossos encontros, a escola está se organizando melhor, antes a sala de recursos era um anexo da escola, hoje, com uma gestão mais democrática, faz parte da escola, é a escola. Mas falta tempo, é preciso parar tudo e conversar mais sobre inclusão, que é bom para todos. Fazer um movimento na rua, dizer que é possível, mostrar para a população (Professor D).

A problemática remete, mais uma vez, a pensar sobre o projeto político-pedagógico da escola, ainda não construído até o momento da conclusão deste trabalho na instituição

pesquisada e entendido neste contexto como a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, como já estudado.

É possível atentar que a inexistência de um projeto comum, da falta de intencionalidade, de um compromisso definido coletivamente, acarreta em um trabalho fragmentado e não transformador. Neste contexto torna-se limitado a busca por alternativas viáveis à efetivação da construção de uma escola igualitária, de qualidade e democrática, pois pouco se reflete e discute. Ruiz (1995) corrobora:

Sem um projeto de educação que comande e dê sentido às atuações, sem uma gestão e organização escolar eficaz, sem a participação dos diferentes setores da comunidade educacional e o consenso como base para a tomada de decisões, sem o compromisso solidário no trabalho diário e na avaliação, não se pode conceber um trabalho pedagógico fértil, ainda que, aparentemente, fosse possível contar com os meios técnicos e pessoais necessários (RUIZ, 1995, p. 295).

Na subcategoria “Cooperação entre colegas” houve referência a relação de reciprocidade de amizades entre os alunos da escola. A escolha por uma escola inclusiva favorece a tolerância, que para Paulo Freire (2006) é uma virtude a ser criada e cultivada.

Uma sala ou outra dá trabalho, mas em geral os colegas se ajudam muito. Só que eu vejo que a inclusão só será verdadeira quando todos se ajudarem, quando aprenderem juntos, porque todo mundo tem o que ensinar e aprender, o deficiente tem limitações, mas possui muitos potenciais também (Profissional A).

Freire diz que a tolerância não pode ser vista como pura condescendência ou indulgência de um sujeito em relação a outro. Não é um favor, ou um ato misericordioso de perdoar o que se considera “inferioridade” do outro, enquanto este vivencia a generosidade daquele que o tolera. Nessa relação está oculta uma certa superioridade do primeiro em relação ao segundo, devendo este último estar sempre grato à bondade alheia.

A tolerância de que Freire trata é como “virtude da convicção humana”, enfim, a qualidade de conviver com o diferente e não com o inferior, que não existe. A verdadeira tolerância é aquela que demanda o verdadeiro respeito ao diferente, aos seus sonhos, suas

idéias, opções, gostos, que não o negue só porque é diferente, que o aceite com suas limitações, mas também que o possibilite desvelar as potencialidades.

Em geral o pessoal é bem solidário, mas existe troca na relação. Como eu sempre estou atenta com os conteúdos, todo mundo quer que eu ajude nos trabalhos (Aluno C).

Nossa, a menina desse ano ajuda muito, não sei se vai ser sempre assim, mas por enquanto ela está cheia de amiguinhas (Familiar A).

Os colegas ajudam bastante e também acabam aprendendo, vejo que respeitam mais um ao outro. Tento também não dar tanta competição e mais jogos em que precisam trabalhar em equipe (Professor A).

Paloma Gavilán (2002) contribui afirmando que um processo de socialização certo funciona como garantia ou proteção que ajudará aquele que o viveu a levar uma vida mais bem orientada. Gavilán sugere a criação de uma rede cooperativa, capaz de contribuir nos aspectos acadêmicos, pessoal e social desses indivíduos.

Para ela a aprendizagem cooperativa é eficaz porque proporciona, entre outros aspectos, a criação de um ambiente de pesquisa na classe, conhecimento e um domínio de procedimentos de estudos, impulsionando e facilitando o trabalho autônomo, contribuindo para a construção da própria aprendizagem. Em um ambiente cooperativo, os alunos indagam, sintetizam, contrastam e expõe seus pontos de vistas.

Neste contexto, além do intercâmbio de informações, promove-se a motivação e impulsiona o autêntico trabalho em equipe, criando-se um espaço em que opinião e a singularidade de cada pessoa é respeitada e valorizada.

Em relação à subcategoria “Cooperação dos pais”, os familiares entrevistados que fizeram referência ao uso da sala de recursos para orientação, informações, novos aprendizados, acompanhamento dos filhos, são considerados exceções, nesta pesquisa, pelos funcionários da sala de recursos.

Os pais têm pouca participação, parece que só de conseguirem a vaga, há tanto tempo esperada, basta e não é só isso (Profissional A).

Há várias situações, às vezes a gente sente um certo descaso, às vezes dá a impressão que eles estão tão contentes com o progresso jamais sonhado, que não precisa vir aqui, às vezes é falta de tempo, mas em geral a participação é mínima. Marcamos poucas reuniões e mesmo assim praticamente ninguém vem e se chegam a vir querem ir embora antes de a gente dizer a pauta (Profissional C).

Ao invés de uma crítica ao não-envolvimento dos pais que, como define o funcionário C, têm inúmeros motivos, é preciso voltar a refletir sobre a família e a problemática em torno da deficiência, referenciada anteriormente.

Sommerstein e Wessels (1999) esclarecem, mostrando que o medo, o negativismo, o pessimismo e a vergonha são características freqüentes ao se tratar do contexto deficiência e família e que, muitas vezes, esse quadro se inicia no momento do diagnóstico, da avaliação, onde são pautadas apenas as limitações decorrentes da deficiência e nunca as possibilidades. “Os pais encaram, em geral, a deficiência não como uma característica pessoal neutra, mas como uma qualidade negativa definidora que requer segredo, defensiva e vergonhosa”. (SOMMERSTEIN & WESSELS 1999, p. 415)

A não-participação dos pais no desenvolvimento dos filhos pode ter várias causas, entre elas, a família, com suas frustrações, desconhecimento e com um diagnóstico da deficiência do filho pautada em descrições que enfatizam as diferenças de sua criança em relação às outras, as limitações, os insucessos, o prognóstico de fracasso. Os pais devem questionar, desafiar os diagnósticos, insistindo em uma avaliação baseada nas potencialidades em todos os aspectos da vida de seu filho.

O trabalho com os familiares requer uma prática baseada na parceria educacional, que de acordo com Pugh (1989), é uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, de respeito mútuo e vontade de negociação, que implica a partilha de informações, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança. A comunicação constitui um dos elementos fundamentais para um estabelecimento de relações de parceria no trabalho a se desenvolver com os pais.

Aos educadores cabem mostrar aos pais que a deficiência é apenas uma parte da pessoa. Devem insistir nas competências, habilidades, interesses e potencialidade em vez de se calcarem apenas nos déficits. Para que isto ocorra é necessário que ampliem seus conhecimentos, compreendam mais, saiba avaliar, reconhecer e antecipar um conjunto de comportamentos característicos das famílias com filhos com necessidades educacionais especiais.

Os pais podem ser grandes parceiros, elementos-chaves, quando compartilham informações, promovem a consciência da deficiência, abrem suas casas aos jovens da vizinhança, orientam em relação às atividades, facilitando os relacionamentos sociais, lendo os recados da escola e participando das atividades escolares. Pacheco (2007), completa

...a colaboração próxima entre escola e o lar não é apenas necessária, mas essencial para uma educação escolar progressista. A menos que haja colaboração e envolvimento das famílias, as chances de sucesso são bastante reduzidas (PACHECO, 2007, p. 59)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que mata um jardim não é o abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio
De quem por ele passa indiferente.

Mario Quintana

A discussão aqui apresentada partiu do olhar da educação especial tendo como serviço de apoio uma sala de recursos para deficientes visuais. É um olhar restrito, de uma experiência pesquisada, de uma face com inúmeras vertentes.

Isso não significa que todas as salas de recursos funcionem com os mesmos parâmetros, que a educação especial siga as mesmas linhas, que todos os deficientes visuais devam ser educados da mesma maneira, e que recebam e necessitem dos mesmos serviços. Como lembra Buscaglia (2002, p. 29) como qualquer outro indivíduo, pessoas com deficiência são diferentes entre si e que, *independente do rótulo que lhe seja imposto para a conveniência de outras pessoas, ele ainda é uma pessoa “única”*.

Significa sim, que por meio de um recorte da realidade, aqui, de uma *sala de recursos para deficientes visuais*, é possível realizar múltiplas leituras, vislumbrar inúmeros *itinerários*, à luz de *diversos olhares*.

É preciso ter clareza que as questões e os encaminhamentos para o repensar da educação especial dependem, necessariamente, do modo como se vivencia, interpreta e refere-se a concepção que se tem de homem, deficiência, educação e sociedade.

No estudo da história das pessoas com deficiência, foi verificado que a educação especial surgiu como resposta às necessidades e à concepção de homem e mundo da época. Hoje, com o despertar da possibilidade de uma educação para todos, com a compreensão que o indivíduo possui inúmeras capacidades e formas de interação com o mundo e que as pessoas

podem aprender umas com as outras, em uma linha freireana, em comunhão, surge a necessidade de se repensar não só a educação especial, mas a educação do ser humano.

Baumel (1998) resume de forma primorosa a escola inclusiva almejada, aquela em que há o reconhecimento das necessidades dos educandos, buscando a acomodação dos estilos e ritmos de aprendizagem, vislumbrando uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesse contexto, a educação especial vive uma importante reformulação, fruto de novas demandas e anseios. A necessidade de sua existência se confirma, porém de maneira diferenciada, abrangente e, á disposição daqueles que necessitam, proporcionando igualdade de oportunidades de acesso e permanência em uma escola de qualidade.

É o eclodir de um novo pensamento, pautado no reconhecimento e no respeito pela diversidade. A pesquisa evidenciou que a criação dessa sala de recursos observada proporcionou a inserção educacional, com maior qualidade e com diferentes possibilidades, de pessoas com deficiência visual no contexto escolar focalizado. Nesta inserção, garantindo serviços e os apoios necessários, alunos, familiares e professores iniciaram um processo de construção de uma escola mais justa, humana, respeitosa e igualitária, com as dificuldades, limitações, inseguranças que caminham lado a lado por tudo que é desconhecido e que ainda não se trilhou.

Os depoimentos ilustram que entender a deficiência visual e o que ela acarreta na vida dos indivíduos que a possuem, de seus familiares, da escola, de sua comunidade e na sociedade como um todo perpassa compreender a própria sociedade e suas contradições. Se por um lado a sociedade hoje estabelece o discurso da inclusão, por outro tenta driblar e negar as diferenças, esvaziando de sentido um fato real: existem necessidades diferentes e para viver e estar neste mundo, de forma digna, é preciso que estas diferenças sejam respeitadas.

A inclusão começa antes da escola, começa na história de vida da própria família, que deve ser orientada por profissionais qualificados ao receber a notícia que o bebê esperado

possuí uma deficiência visual. E a problemática se arrasta à fase escolar. Foi observado que ao se incluir uma criança cega em uma escola regular, sem os apoios necessários, pode acarretar uma não reflexão e abordagem adequada deste período, que muitas vezes é, cercado de medo, insegurança e dúvidas.

O professor especialista, na sala de recursos, deve atentar-se ao fato de que seu papel é fundamental neste processo de construção de uma escola inclusiva. Contudo não basta restringir seu trabalho apenas aos alunos, em aspectos pedagógicos e de apropriação de conhecimentos e sim dar apoio à família e à equipe escolar, orientando-os e refletindo juntos sobre a prática e concepções a cerca da deficiência e de como contribuir na educação deste sujeito. É preciso sair do isolamento, rever práticas e buscar efetivamente trabalhar em equipe.

Como visto, o professor especialista não terá sempre respostas para tudo e nem deve ser esta a sua preocupação, afinal cada situação exige novas reflexões, novos comportamentos e novas atitudes. Contudo, percebeu-se neste trabalho, que em vista de tais exigências os educadores dessa escola pesquisada estão sempre em busca de novos conhecimentos, reciclando-se. A mágoa visível é que ainda é um investimento isolado, pois o município não possui uma preocupação efetiva com a formação contínua de seus educadores.

Evidenciou-se que as reuniões com professores, as orientações estabelecidas ocorrem na maioria das vezes de forma não sistemática. Não há um planejamento, um período reservado para isso, não há um projeto pedagógico na escola. O intuito é apagar incêndios, mas muitas vezes estes já destruíram boa parte do que deveria estar construído e efetivado.

A pesquisa mostrou que não cabe exterminar os serviços de apoio dentro da perspectiva da inclusão. Obstante todos os equívocos, problemáticas e limitações, ainda é um dos principais meios para a formação dos educadores do ensino regular em serviço, de orientação da família e dos alunos. Cabe sim, reivindicar melhorias neste setor, com

capacitação contínua destes educadores, horários apropriados para o trabalho específico de sua área, tempo sistematizado para reuniões em equipe. Os serviços devem ser melhorados, para prestarem atendimentos cada vez mais eficientes, enquanto necessários, funcionando como facilitadores de um processo saudável de inclusão.

Verificou-se que trabalhar nas salas de recursos com a orientação e mobilidade, nestes locais afastados dos grandes centros, pareceu ser uma necessidade real. A dependência do outro para a mobilidade acarreta ausências constantes dos alunos e até mesmo a evasão escolar. A impossibilidade de ir e vir do deficiente visual dificulta sua escolarização e sua independência. Não existem muitos profissionais formados na área e esta cidade os possui. Contudo não basta a formação específica do professor, é preciso comprometimento político dos órgãos competentes. As professoras capacitaram-se por conta própria e precisam para atuar na área condições dignas de trabalho com toda infra-estrutura e salários compatíveis.

A pesquisa revelou a busca vivenciada da ânsia de unir o discurso e a prática, da busca pela escola inclusiva além do conceito legislativo e filosófico, mas experienciado, assumindo a diversidade como o fundamento maior para a convivência social, com a preocupação do acesso de todos aos recursos disponíveis.

Um aspecto que não pode ser esquecido e negado é a importância da participação ativa e “voz” do próprio deficiente visual. Esse deve ter a oportunidade de manifestar, exigir seus direitos, buscar a saída para seus problemas e dizer, nos aspectos educacionais o que é excesso e o que é realmente necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M; PORTER, G.; WANG, M. (org.) Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AGUERO, DS. *El Lisiado a traves de la Historia*. NY: International Society for the welfare of the cripples, 1956. Tradução de Maria da Conceição Themudo

ALVES, MR; **JOSÉ**, NK. *O olho e a visão*. São Paulo: CIP, 1996.

AMIRALIAN, MLTM. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Compreendendo o cego. Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMARAL, LA. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ARANHA, MLA. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARANHA, MS. *Projeto escola viva; alunos com necessidades educacionais especiais*. Visão Histórica. Brasília: MEC/Seesp, 2000.

_____. *Paradigmas da relação da Sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do trabalho. São Paulo: n.º 21: pp.160-173, Mar. 2001.

BARBOSA, AM. *Lowenfeld; tudo começou em 1922*. Cadernos da Pós-Graduação. São Paulo: pp. 20-36 (s./d.)

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRAGA, N. *Visual handicaps and learning; a developmental approach*. l. Wadsworth Publishing, Belmont, California, 1976. (Traduzido por Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian, Faculdade de Psicologia da USP, mimeo.)

_____. *Desenvolvimento da eficiência visual*. Trad. Fundação do Livro de Cego. São Paulo, 1986.

BAUMEL, RCRC. *Formação de professores: algumas reflexões*. In: *Educação Especial do querer ao fazer*. RIBEIRO, ML; BAUMEL, RR (Org.). São Paulo: Avercamp, 2003

_____. ; **CASTRO, A.** *Materiais e Recursos de Ensino para Deficientes Visuais*. In *Educação Especial do querer ao fazer*. RIBEIRO, ML; BAUMEL, RR (Org.). São Paulo: Avercamp, 2003

_____. *Avaliação funcional — direções para a área de visão subnormal*. Tese de livre-docência. São Paulo: Feusp, 2001.

_____. *R.R Escola Inclusiva: questionamentos e direções*. In: *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo, FEUSP, 1998.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto, 1994.

BRASIL Secretaria de Educação Especial *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais)*. Brasília, 1999.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Brasília, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Área de Estimulação Precoce*. Série Diretrizes. Brasília, 1995.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994a.

BRUNO, MM; MOTA, MGB. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Brasília: MEC/Seesp, 2001. 3 v.

BUENO, JG. *A produção social da identidade do anormal*. In: FREITAS, MC. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997

BUSCAGLIA, Leo. *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CAIADO, KRM. *Aluno deficiente visual na escola*. Campinas: Editores Associados, 2003.

CAMPOS, MM. *Educação e políticas de combate à pobreza*. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores associados/Anped, n.24, 2003

CARROLL, Thomas. *Cegueira: o que ela é, o que faz e como viver com ela*. São Paulo: SN. 1968

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

CASTRO, AM. 2002 *A prática dos Professores de Ciências e a Inclusão do Aluno com Deficiência. Dissertação* (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

CLAYETTE, SH; et al. *As deficiências visuais na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

CORSI, MG. *Visão subnormal: intervenção planejada*. São Paulo: MGF. 2001

CASTELL, R. *As armadilhas da exclusão*. São Paulo: Educ, 1996.

CORREIA, LM. *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora. Porto, Portugal, 1999

CORREIA, LM.; **CABRAL**, MCM. *Uma nova política em educação*. In. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora. Porto, Portugal, 1999

CORREIA, LM.; **SERRANO**, AM. *Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais*. In. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora. Porto, Portugal, 1999

DIAS, MC e **NICOLAU**, M. *Oficinas do sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.

DORIGO, G. e **VICENTINO**, C. *História para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2002.

FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002.

FELIPPE, JAM e **FELIPPE**, VLR. *Orientação e mobilidade*. São Paulo: Laramara, 2003.

FERRARO, AR. *Escolarização no Brasil na ótica da exclusão*. In MACHESI. A. *Fracasso escolar: uma perspectiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, MEC; **GUIMARÃES**, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*, São Paulo: Cortez, 1985.

FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce — uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006 29 edição

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido*. 2003
Disponível em: <http://www.ameesp.org.br/!/colunistas/artigo.php?artigoid=23>. Acesso em: 2004.

_____. *Indicadores de qualidade da educação escolar*. Instituto Paulo Freire, ano 1992.
Disponível em http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Curriculo/Indicadores_de_qualidade_da_educ_escolar.pdf

GARCIA, N. A et al. *Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: MEC, SEESP, 2003

_____. *Programas de orientação e mobilidade no processo de educação da criança portadora de cegueira*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2001.

_____. *N. A necessidade de programas de treinamento da visão no processo de aprendizagem da criança portadora de visão subnormal*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1984.

GAVILÁN, P. *O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender à diversidade*. In ALCUDIA, R. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002

GINÉ, C. & RUIZ, R. *As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional*. In: COOL, C e PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação. necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILI, PA *Pedagogia da exclusão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GÓES, MCR. *Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico cultural*. In: Oliveira, MK et al. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002

GOHN, MG. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Movimentos sociais no início do século XXI*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo : Cortez, 1999.

GORTÁZAR, A. *O professor de apoio na escola regular*. In: COOL, César e PALÁCIOS, Jesus. *Desenvolvimento psicológico e educação. necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, MAO; SAMPAIO, MW e KARA-JOSÉ, N. *Baixa visão na infância*. São Paulo: Laramara, 2000.

_____. *Auxílios para baixa visão*. São Paulo: Laramara, 2001.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W. & STAINBACK, S. “Fundamentos do ensino inclusivo”. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Orgs.) *Inclusão; um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LADISLAW, D. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LATAS, A.P. La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Revista Educar*, n 21, pp 39-65, 1997.

LINDSTEDT, E. *O quanto uma criança vê*. São Paulo: Santa Casa, 1989.

LORA, Tomázia Peres. *O professor especializado no ensino de deficientes visuais. Um estudo centrado em seus papéis e competências*. Tese de doutorado. São Paulo: Feusp, 2000.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, MTE. 2004. Caminhos pedagógicos da inclusão. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp. Capturado em 12/08/2004

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

_____. *Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARSHALL, TH. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASINI, EF. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: Corde, 1994.

_____. Tendências e desafios da Educação especial. MEC (secretaria da Educação especial) SEESP. Série Atualidades pedagógicas, 1994 b

MAZZOTTA, M.J. *Educação especial no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MATOS, R.C.S. Métodos para ensinar o cego a assinar seu nome. In: Braille, vol3, n 4, Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, dezembro de 1987.

MEC/INP/SE, *Números da educação do Brasil*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

MINAYO, MCS. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003

NOWILL, D. *E eu venci assim mesmo*. São Paulo: Totalidade, 1999.

OLIVEIRA, MK. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1995.

OMETTO, SM. *Inclusão de deficientes*. *Revista Eficiência*, novembro de 2005. São Paulo: Editora Zeppelini.

OCHAITA, E. e ROSA, A.. *Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas*. In COLL, César, JESUS, P.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, Vol. 3, Porto Alegre: Artmed, 1995.

PACHECO, José.; EGGERTSDOTTIR, R.; e GRETAR, M. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, VH. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, MHS. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERES, JH. *Introdução ao direito educacional*. Paraíba: UFPB, 1999.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PICCHI, Magali Bussab. *Sala de recursos para deficientes mentais educáveis no Estado de São Paulo*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

PRIETRO, RG. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas*. In Revista UNDIME – RJ. Ano III, n.º 1, I Semestre de 2002.a pp. 5-14.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004.

ROMERO, J. *A exclusão da diferença*. São Paulo: Unimep, 1986.

SCHAFFNER, CB; BUSWELL, E. *Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz*. In *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SELLTIS, C. et al. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder, 1967.

SOMMERSTEIN, LC; WESSELS, MRW. *Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo*. In *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRULLY, C.; STRULLY, J. *As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos*. In *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. Barcelona: Ática, 1997.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TRIVINOS, ANS. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987

VEIGA, IP. *Projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Editora Papirus, 1998.

VERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Revista: Educação em debate. Ano 1, nº0, março de 1998

VYGOTSKY, LS. *Fundamentos da defectologia*. Haban: Pueblo y Educación, 1995.

ANEXO A – Tabela 1 - Equipe da sala de recursos

Profissional	S e x o	I d a d e	Deficiência	Formação	Tempo de experiência no ensino regular	Tempo de experiência no ensino especial
Professor	F	30	Não	Magistério; Licenciatura Plena em Matemática; Pós-Graduações em Educação e Deficiência, Educação Especial e Orientação e Mobilidade	10 anos	3 anos
Professor	F	31	Não	Magistério; Pedagogia com Habilitação em Deficiência Visual; Pós-Graduações em Educação e Deficiência, Orientação e Mobilidade; Especialização em Deficiência Mental; Mestrado em Educação Especial (em curso)	11 anos	6 anos
Professor	M	33	Baixa visão	Magistério e Pedagogia (em curso)	---	6 anos
A.D.I.	M	23	Não	Ciências Sociais (em curso)	---	4 anos
A.D.I.	F	42	Não	Magistério	---	10 anos
Estagiário	M	46	Baixa visão	Pedagogia (em curso)	---	3 anos

ANEXO B – Decreto de criação da Sala de Recursos pesquisada

Prefeitura Municipal
de

CONSIDERANDO que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que os educandos portadores de necessidades especiais devem receber apoio educacional especializado;

CONSIDERANDO o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da Educação Especial como dever constitucional do poder público;

CONSIDERANDO que, com a municipalização do ensino, o atendimento especializado, para educandos portadores de necessidades físicas especiais, sensoriais ou mentais, passa a ser de responsabilidade do município;

CONSIDERANDO que no município não existe órgão, escola ou outro serviço que possa oferecer apoio aos educandos portadores de deficiência visual, para garantir o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;

CONSIDERANDO que o atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais deve ser feito, preferencialmente, na rede regular de ensino, com base na prática pedagógica social da educação inclusiva.

, Prefeito Municipal de
, usando das atribuições que lhe são
conferidas por Lei, DECRETA:

DECRETO Nº 21 DE 18 ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre: "Criação de uma Sala de Recursos para atendimento ao educando portador de deficiência visual".

Artigo 1º - Fica criada uma Sala de Recursos para atendimento específico aos educandos portadores de cegueira ou visão sub-normal, matriculados na educação básica.

Artigo 2º - A Sala de Recursos criada por este Decreto será instalada na Escola de Ensino Fundamental situada à 171, Vila neste município.

Artigo 3º - As despesas decorrentes da execução do presente Decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.

Artigo 4º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura do Município de , aos 18 (dezoito) de abril de 2002.

Prefeito Municipal

Secretário Municipal de Educação e Cultura

Registrado e publicado na Secretaria Municipal de Governo, aos 18 (dezoito) de abril de 2002.

Secretário Municipal de Governo

ANEXO C – Ficha de anamnese utilizada na sala de recursos pesquisada.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SEMUEC – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA E.M.E.F.		
<i>Sala de Recursos Para Deficientes Visuais</i>		
<u>FICHA DE ANAMNESE GERAL</u>		
<u>01. IDENTIFICAÇÃO</u>		
Nome da (o) aluna (o): _____		
Nome da mãe: _____		
Grau de escolaridade: _____		
Nome do pai: _____		Data de nascimento: _____
Grau de escolaridade: _____		
Endereço residencial: _____		
C.E.P.: _____		
Em caso de urgência entrar em contato com: _____		
Telefone: _____		
<u>02. DADOS FAMILIARES</u>		
Os pais moram juntos?		() Sim
A (O) aluna (o) mora com os pais?		() Sim
Em caso de resposta negativa:		() Apenas com o pai.
() Outros: _____		
Em caso de resposta afirmativa, com qual frequência? _____		
A (O) aluna (o) possui madrasta ou padrasto?		() Sim
Em caso de resposta afirmativa:		
Nome: _____		
Data de nascimento: _____		
Quem mora com a (o) aluna (o)?		
Nome	Grau de parentesco	Idade
Tipo de moradia: _____ () casa		
Condições de moradia: _____ () própria (o)		
() outras: _____		
<u>03. DADOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO</u>		
Gravidez		
A gravidez foi programada?		() Sim () Não A gra

Fez pré-natal?
Como foi a gestação? _____
Teve algum problema?
Em caso de resposta afirmativa, especificar: _____
Parto
Nasceu dentro do prazo previsto?
Em caso de resposta negativa, especificar: _____
Tipo de parto:
Nasceu bem?
Em caso de resposta negativa, especificar: _____
Onde nasceu?
Saiu da maternidade com a mãe?
Em caso de resposta negativa, especificar o motivo e o tempo de permanência: _____
Quadro de Desenvolvimento
Peso ao nascer: _____
Tipo sanguíneo: _____
Chorou ao nascer?
Primeira amamentação: _____
Até qual idade foi amamentada (o)? _____
Motivo da suspensão: _____
Com quanto tempo:
ficou de pé com apoio? _____
andou com apoio? _____
começou a falar? _____
Até qual idade tomou mamadeira? _____
Até qual idade utilizou fraldas? _____
Quanto à fala:
Quando se alimenta, serve-se sozinha (o)? _____ () costuma gaguejar
Quando se alimenta, come sozinha (o)? _____
Quando se alimenta, utiliza-se de? _____ () garfo e faca
Como é a alimentação: () rejeição () bom apetite () exagerada
Quais seus alimentos preferidos? _____
De quais alimentos menos gosta ou não gosta? _____
Possui quarto próprio? _____ () Sim
Em caso de resposta negativa, especificar: _____
Possui cama própria?
Em caso de resposta negativa, especificar: _____
Costuma dormir durante o dia? _____ () Sim
Em caso de resposta afirmativa, por quanto tempo? _____
A que horas costuma ir dormir à noite? _____
Quantas horas costuma dormir por noite? _____
Como é o sono? _____ () Tranquilo
Apresenta algum distúrbio relacionado ao sono?
Em caso de resposta afirmativa, especificar: _____

A que horas costuma levantar? _____	
Controle de esfíncteres diurno:	() Sim
Controle de esfíncteres noturno:	() Sim
04. SOCIABILIZAÇÃO	
Quanto ao relacionamento com os (as) irmãos (ãs):	
() dá-se bem	() briga de vez em quando
Quando ocorrem discussões e / ou desentendimentos com / entre os irmãos:	
	() bate
Quanto ao comportamento com a família:	
() é carinhoso	() é manhoso
() é isolado	
Como é o ambiente familiar? Comente sobre a relação entre as pessoas que convivem com a (o) aluna (o): _____	
QUADRO OFTALMOLÓGICO	
Diagnóstico: _____	
Causas:	() congênita
() outras:	
Prescrição:	() clínica
Auxílios ópticos:	
Recomendações:	
Médico (s) que acompanha (m) a (o) aluna (o):	
Frequenta alguma outra instituição de apoio?	() Sim
Em caso de resposta afirmativa, especificar: _____	
Observações finais: _____	
.. _____	
Entrevistado (a): _____	
Entrevistador (a): _____	
Assinatura	