

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e  
Inclusão Social**

**Eline Silva Rodrigues**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO  
MUNICÍPIO DE IPATINGA (MG): A PERSPECTIVA DOS ALUNOS E  
PROFESSORES**

**Belo Horizonte  
2010**

**Eline Silva Rodrigues**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO  
MUNICÍPIO DE IPATINGA (MG): A PERSPECTIVA DOS ALUNOS E  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Priscila Augusta Lima  
Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosemary Dore Heymans

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2010**

**Eline Silva Rodrigues**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO  
MUNICÍPIO DE IPATINGA (MG): A PERSPECTIVA DOS ALUNOS E  
PROFESSORES**

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Priscila Augusta Lima/Professora UFMG - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosemary Dore Heymans /Professora UFMG – Co-Orientadora

---

Prof. Dr. Ubiratan Garcia Vieira. /Professora UFOP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Cardoso Gomes /Professora UFMG

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, força maior em minha vida.

A minha mãe pelo apoio incondicional, por sempre estar presente e por se lembrar de mim em suas orações. E a toda minha família por sempre desejar meu sucesso e minha felicidade.

A Carmelino Souza Vieira pelo companheirismo, incentivo constante, carinho, compreensão e por ter deixado os meus dias mais felizes e essa caminhada mais suave e segura.

A professora Priscila Augusta Lima pelo compromisso e competência no trabalho de orientação, por ter sido tão humana, pelo aprofundamento das discussões sobre a pessoa com deficiência visual e inclusão escolar, pela paciência e por ter aceitado o meu projeto.

À professora Rosemary Dore Heymans pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Mestrado em Educação da FAE da UFMG.

Aos colegas do mestrado, obrigada pelo carinho e apoio constante mesmo à distancia.

Aos alunos e profissionais da Escola Municipal Altina Olívia Gonçalves/ COM TATO pela acolhida e por terem tornado possível a concretização deste trabalho

A FUMP pela recepção e assistência estudantil.

A Cristiane Benjamin Freitas, amiga de coração, sempre presente na minha trajetória do mestrado e por não ter medido esforços em me ajudar quando mais precisei.

A Ana Paula, Raimundo Ramos (in memorian) e Neides Vieira Leal pelo apoio e assessoria, obrigada.

RODRIGUES, Eline Silva. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

### RESUMO

Esta pesquisa analisa as políticas públicas de inclusão escolar destinadas às pessoas com deficiência visual no Brasil. A inclusão escolar do aluno cego ou com baixa visão na escola comum é o eixo deste trabalho. Foi definido como objetivo compreender as concepções de educação inclusiva presentes nas políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência visual no Brasil, bem como a forma como se processa, no cotidiano escolar. Realizamos uma pesquisa teórica tendo como referência autores que analisam a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no sistema comum de ensino. Uma pesquisa documental, em que buscamos recuperar a história das políticas educacionais para esse público, assim como uma pesquisa de campo, focando um atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual, no Núcleo de Educação Especial COM TATO, criado em 2001, no município de Ipatinga (MG), onde procuramos compreender como está se processando a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual assim como descrever os limites, conflitos e possibilidades vivenciados nesse processo. Nos procedimentos metodológicos, optamos pela pesquisa qualitativa, envolvendo a análise dos documentos oficiais, observação e entrevistas individuais com oito alunos cegos e com baixa visão que estão matriculados em classes comuns e são atendidos no núcleo e oito profissionais que atuam nesse atendimento especializado. Esses instrumentos possibilitaram colher dados a respeito das características sociais, culturais e escolares dos alunos que são atendidos no núcleo, assim como aspectos relacionados ao processo de inclusão escolar desses alunos no município investigado. A análise revelou que a evolução das políticas municipais de educação tem conseguido ampliar o atendimento especializado, a maior número de alunos com deficiência visual, assim como ampliar o número de alunos matriculados em classes comuns da rede pública de ensino. Verificamos também que o atendimento especializado, apesar das dificuldades, constitui para os alunos matriculados em classes comuns o principal suporte para a permanência desses alunos na escola. Através da pesquisa, pode-se afirmar que as concepções que orientam as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual não superaram a dicotomia entre a educação especial e a educação comum, o que resulta na falsa idéia de que a opção por escolas inclusivas estaria limitada implantar atendimentos especializados, necessários, porém insuficientes.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais, Deficiência Visual, Inclusão Escolar.

## RÉSUMÉ

Cette recherche analyse les politiques publiques de l'intégration scolaire pour les personnes handicapées au Brésil. L'intégration scolaire de l'étudiant aveugle ou basse vision à l'école ordinaire est la base de la recherche. Sont définis comme des objectifs: comprendre les concepts de politiques d'éducation inclusive de la scolarisation actuelle des personnes ayant une déficience visuelle, et comment elle se déroule. Nous avons effectué une recherche théorique, en référence, les auteurs analysent l'insertion scolaire des élèves ayant une déficience visuelle dans le système commun de l'éducation. Nous avons mené une recherche théorique, en référence aux auteurs qui analysent l'insertion scolaire des élèves ayant une déficience visuelle dans le système commun de l'éducation. La recherche documentaire a été faite, où l'on cherche à récupérer l'histoire des politiques éducatives pour le grand public ainsi que la recherche sur le terrain, nous nous concentrons sur les services d'éducation spécialisée pour les étudiants ayant une déficience visuelle, le Center for Special Education COM TATO, créé en 2001 à Ipatinga (MG), où l'on voit comment il poursuit l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience visuelle, ainsi que de décrire les limites, les possibilités et les conflits vécus dans ce processus. procédures méthodologiques, nous avons opté pour la recherche qualitative, impliquant l'analyse de documents officiels, d'observation et d'entrevues individuelles avec huit étudiants ayant une basse vision et les aveugles qui sont inscrits dans des classes régulières et sont assistés dans le noyau avec tact et huit professionnels de ce service spécialisé. Ces instruments ont permis de recueillir des données sur la vie sociale, culturelle et les élèves qui sont assistés dans tact, ainsi que les aspects liés à l'intégration scolaire des élèves dans le district de l'enquête. L'analyse a montré que le développement des politiques municipales de l'éducation a été en mesure d'étendre les soins spécialisés, d'augmenter le nombre d'étudiants ayant une déficience visuelle, ainsi que d'accroître le nombre d'étudiants inscrits dans des classes régulières dans les écoles publiques l'éducation. Nous avons également vérifié que les soins spécialisés, malgré les difficultés, est destiné aux étudiants inscrits dans des classes ordinaires le principal soutien pour ceux qui restent à l'école. Grâce à la recherche, nous pouvons dire que les idées qui guident les politiques d'inclusion scolaire des élèves ayant une déficience visuelle n'a pas à surmonter la dichotomie entre l'éducation spéciale et de politique de l'éducation, qui se traduit par l'idée fausse que de déployer des soins spécialisés, sont nécessaires mais il sont insuffisante.

**Mots-clés:** Politique de l'éducation, De déficience visuelle, L'intégration scolaire éducation.

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b> - Caracterização dos alunos entrevistados.....	77
<b>TABELA 2</b> - Perfil dos professores entrevistados, quando a formação inicial específica.....	79
<b>TABELA 3</b> - Aspectos que facilitam a inclusão escolar.....	105
<b>TABELA 4</b> - Aspectos que dificultam a inclusão escolar.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - Evolução das matrículas nas escolas públicas municipais de ensino em Ipatinga – 2000 a 2009.....	84
<b>GRÁFICO 2</b> - Matrículas rede municipal de Ipatinga: geral e educação especial.....	89
<b>GRÁFICO 3</b> - Evolução das matrículas no COM TATO.....	96
<b>GRÁFICO 4</b> - Matrículas de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Ipatinga (MG) por modalidade de ensino, de 2001 a 2009.....	97
<b>GRÁFICO 5</b> - Distribuição dos alunos do COM TATO quanto ao gênero 2002 a 2009.....	101
<b>GRÁFICO 6</b> - Condição visual dos alunos.....	101
<b>GRÁFICO 7</b> - Distribuição dos alunos do COM TATO de acordo com o nível e/ou modalidade de ensino.....	103

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Reglete, punção e folha.....	37
<b>FIGURA 2</b> – Maquina Perkins.....	37
<b>FIGURA 3</b> – Sorobã.....	38
<b>FIGURA 4</b> – Lupas.....	38
<b>FIGURA 5</b> – CCTV.....	38

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**IBC** Instituto Benjamin Constant

**IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPEA** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** Ministério da Educação

**PNE** Plano Nacional de Educação

**UFMG** Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO</b> .....	17
1.1 De quem estamos falando.....	17
1.2 A Pessoa com deficiência visual ao longo da história.....	22
1.3 Especificidades no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual: concepções e implicações.....	31
1.3.1 Estimulação essencial.....	35
1.3.2 Orientação e mobilidade (OM): a busca da independência.....	36
1.3.3 Atividades de Vida Diária (AVD): a construção da autonomia.....	37
1.3.4 Aprendizagem do Sistema Braille.....	38
1.3.5 Sorobã.....	39
1.3.6 Aprendizagem do uso de recursos ópticos e não-ópticos e eletrônicos.....	39
<b>2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: O DIREITO A EDUCAÇÃO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL</b> .....	41
2.1 Educação especial nas políticas educacionais contemporâneas: o direito a educação da pessoa com deficiência.....	41
2.2 Ações e Programas específicos para alunos com deficiência visual pós LDB 9394/96.....	56
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS</b> .....	66
3.1 Fontes documentais.....	74
3.2 Critérios para seleção dos sujeitos entrevistados e procedimentos.....	75
<b>4 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM IPATINGA (MG)</b> .....	82
4.1 O atendimento educacional especializado COM TATO .....	88
4.2 Os Alunos do COM TATO.....	99
4.3 Diálogos entre o concebido e o vivido na inclusão escolar de alunos com deficiência visual em Ipatinga: o que dizem os alunos e a equipe do COM TATO.....	102
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120

**REFERÊNCIAS.....132**

**ANEXOS**

**ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO**

**ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR/ COORDENADORA  
PEDAGÓGICA**

**ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORA**

**ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ALUNO**

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO DIRETOR**

**ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO  
PROFESSOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO**

**ANEXO G - ALFABETO BRAILLE**

## INTRODUÇÃO

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (MITTLER, 2003).

Esta pesquisa apresenta aspectos da reflexão que fizemos em torno das políticas de inclusão educacional destinadas às pessoas com deficiência visual. Assim, a inclusão escolar do aluno cego ou com baixa visão na escola comum é o eixo deste trabalho.

Na tentativa de compreender as concepções de educação inclusiva presentes nas políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiência visual no Brasil, bem como a forma como se processa, no cotidiano escolar, a inclusão destes alunos, realizamos uma pesquisa teórica, tendo como referência autores que analisam a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no sistema comum de ensino. Uma pesquisa documental onde buscamos recuperar a história das políticas educacionais para esse público, assim como uma pesquisa de campo focando um atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual, no Núcleo de Educação Especial COM TATO, criado em 2001, no município de Ipatinga (MG).

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> que, tradicionalmente, se pautou em um modelo de atendimento nas instituições especializadas, tem-se voltado, principalmente a partir do final da década de 1990, para a educação inclusiva. O princípio básico deste modelo é que todos independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais, raciais ou de desenvolvimento, têm direito a uma educação de qualidade.

A atual política de educação especial brasileira, na perspectiva da Educação Inclusiva, orienta os sistemas de ensino para a inclusão educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que deverá ocorrer no contexto das escolas comuns, para a promoção do acesso ao currículo, às comunicações, às tecnologias, aos espaços físicos, à formação de professores, e à oferta do atendimento educacional especializado.

Nesta perspectiva, a educação especial é redefinida e passa a se configurar como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, constituindo

---

<sup>1</sup> O termo “necessidades educacionais especiais” foi adotado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial para designar os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não a causas orgânicas específicas, inscrevendo nesse bojo os alunos com deficiências sensoriais e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001).

uma proposta que disponibiliza serviços e recursos para os alunos à qual se destina (GLAT, 2007).

A política de Educação Inclusiva desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) parece considerar como principal indicador do desenvolvimento dessa proposta a evolução das matrículas de escolares com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em classes comuns. Os dados disponibilizados pelo MEC têm demonstrado uma crescente ampliação do acesso destes alunos ao sistema público de ensino brasileiro. Segundo os dados, entre 1998 e 2006 houve um crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (INEP, 1998, 2006).

No caso dos alunos com deficiência visual, o número de matrículas destes, em 2006, na educação especial, foi de 9.206 para alunos com cegueira e 60.632 para os alunos com baixa visão. Com relação à inclusão do aluno cego<sup>2</sup>, em 2006 o percentual de matrículas em escolas e classes especiais ainda foi maior do que o número de alunos que estavam matriculados em escolas regulares/classes comuns, correspondendo, este setor, por 56,5 % do total das matrículas. O mesmo não ocorre no caso das matrículas de alunos com baixa visão, onde 88,3% das matrículas foram registradas em escolas regulares/classes comuns. Somente a partir de 2008 o número de matrículas de alunos cegos em escolas/classes comuns é maior que aquelas registradas na rede exclusivamente especializada.

Embora os dados demonstrem que o aluno com deficiência visual está, em cada ano, em maior número na escola comum, parece, entretanto, que a inclusão escolar de alunos cegos é ainda um desafio para o sistema educacional brasileiro (CAIADO, 2006; PROFETA, 2007; SILVA, 2008).

Para compreendermos a política de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no contexto do ensino comum, elegemos as seguintes questões: Em que medida as políticas de inclusão educacional tem contribuído para o acesso e permanência de alunos com deficiência visual no ensino comum? Como o aluno com deficiência visual está vivenciando e percebendo o processo de inclusão escolar? Quais estratégias estão sendo forjadas nos sistemas de ensino para atender a estes alunos? Como tem sido realizada a escolarização da pessoa com deficiência visual?

---

<sup>2</sup> Em nosso texto utilizamos os termos pessoa /aluno com deficiência visual, pessoa cega ou com baixa visão, aluno cego e aluno com baixa visão quando nos referirmos a toda pessoa que possui deficiência visual. No caso da pessoa com deficiência em geral, utilizaremos a nomenclatura pessoas/ aluno com deficiência. A opção por utilizar estes termos, neste trabalho, é uma tentativa de não subestimar a condição da deficiência alterando o nome e permanecendo o preconceito, embora documentos internacionais e nacionais façam menção a outras terminologias como : pessoas com necessidades educacionais especiais – na Carta de Salamanca e, pessoas com necessidades especiais no caso da LDB 9.394/96.

Estas indagações deram origem ao presente estudo, que teve por objetivo compreender e analisar as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual e, ainda, descrever e analisar as concepções de educação presentes nas políticas de inclusão escolar destinadas a pessoas com deficiência visual; descrever as possibilidades, os limites e conflitos vivenciados neste processo de inclusão escolar.

Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas revelam as concepções de que o professor tem sobre a sociedade, sobre o homem, sobre a educação. Também da idéia de que o paradigma da educação inclusiva e conseqüentemente o processo de inclusão escolar não é linear, tampouco estanque (LIMA, 2006).

Conforme pontuam Glat e Fernandes (2005), na prática, o modelo de atendimento segregado, o de integração e o da inclusão, co-existem em variadas configurações, no sistema educacional brasileiro. As formas de exclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, podem se tornar mais sutis. Como pontua Gentili (2009), estamos em tempo de inclusão pela metade, onde ocorre tanto a exclusão da escola quanto a exclusão na escola. Dentro dessa perspectiva de inclusão e de estudos realizados na área, comentam Glat e Fernandes (2005) que a Educação Inclusiva brasileira é carente de pesquisas, em suas palavras:

ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais, validadas cientificamente, que mostrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 35-39).

Assim, para alcançar os objetivos propostos, realizamos a pesquisa teórica e documental e um estudo sobre a prática de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no município de Ipatinga (MG), através do Núcleo COM TATO. A abordagem metodológica utilizada para a investigação e análise das políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual delineou-se nos marcos da pesquisa qualitativa.

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação Especial COM TATO, criado em 2001, como alternativa de atendimento a alunos com deficiência visual na rede pública de ensino do município de Ipatinga (MG). O recorte temporal é o período de 2001 a 2009.

Quanto à organização da dissertação, apresentamos no primeiro capítulo a definição da deficiência visual, um breve histórico da pessoa com deficiência visual e no final do capítulo, as principais necessidades educativas demandadas pelo aluno com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem. No segundo capítulo, situam-se as políticas educacionais brasileiras, no contexto da educação inclusiva, tendo como foco aquelas voltadas para as pessoas com deficiência visual, destacando as principais ações, a legislação educacional e os programas implantados destinados ao aluno cego e com baixa visão.

A partir desse quadro de referências, procedemos à análise da política educacional de inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito da escola comum. No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado. Já no quarto capítulo, a partir da pesquisa de campo, analisamos as práticas de inclusão de escolares com deficiência visual realizadas no município de Ipatinga, através do Núcleo de Educação Especial COM TATO. Buscamos compreender, através da análise das 16 entrevistas e do material colhido durante a pesquisa de campo (observação, análise documental) como a política de inclusão escolar destes alunos está se efetivando na prática, ou seja, no cotidiano escolar e as dificuldades encontradas neste percurso, onde buscamos descrever e analisar os limites, conflitos e possibilidades vivenciados nesse processo.

## 1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO

A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão, também em certo sentido uma fonte de manifestação das capacidades, uma força. **Por estranho que seja semelhante a um paradoxo** (VYGOTYSKI, 1997, p. 48, grifo nosso).

Neste capítulo, serão tecidas algumas considerações relativas às pessoas com deficiência visual, iniciando por apresentá-las sob o ponto de vista médico-oftalmológico e educacional, para, em seguida, situá-las quanto à sua evolução social ao longo dos tempos, com foco na questão das oportunidades educacionais que foram conquistadas por esse grupo, mais especificamente nas últimas décadas. Finalmente, apresentamos algumas considerações a respeito das especificidades necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência visual, tomando como referência os estudos de Caiado (2006), Masini (1994, 1997, 2007, 2010) e Vigotski<sup>3</sup>.

Ressaltamos, porém, que não pretendemos aqui esgotar o assunto, mas compreender a pessoa com deficiência visual em sua totalidade, sem rotulações prévias. Conforme enfatiza Masini (2007), ao discorrer sobre as especificidades da percepção das pessoas com deficiência visual, estar no mundo sem dispor da visão acarreta uma série de implicações que não podem ser desconsideradas. Na ausência da visão ou baixa visão, afirma a autora, há um conjunto de processos complexos que interferem diretamente na forma como a pessoa com deficiência visual percebe e constrói seu próprio mundo.

Assim, toda prática educacional destinada à pessoa com deficiência visual demanda um acompanhamento integral, que esteja atento à sua maneira de sentir, pensar, comunicar. Portanto, oferecer condições apropriadas de desenvolvimento do aluno com deficiência visual requer conhecê-lo, não apenas nas limitações que a deficiência visual acarreta, mas, sobretudo as múltiplas possibilidades deste aluno.

### 1.1 De Quem estamos falando

As deficiências sensoriais dizem respeito a alterações nos órgãos dos sentidos, como a audição e visão (LIMA, 2006). A pessoa com deficiência visual é aquela que apresenta ausência total da visão – cegueira, ou baixa visão, caracterizada pela perda da visão,

---

<sup>3</sup> Utilizaremos a grafia Vigotski, como é usual na literatura brasileira, à exceção das citações e das autorias das obras, nas quais preservaremos a grafia da fonte bibliográfica.

decorrente de vários fatores, associados ou isolados, que causam alterações na capacidade visual, não corrigível através de tratamentos clínicos e cirúrgicos ou correção óptica convencional (BRASIL, 2006). A deficiência visual é uma limitação sensorial. A deficiência visual pode ser causada por doenças (genéticas, infecciosas, degenerativas) ou trauma na estrutura e funcionamento do sistema visual, que pode provocar no indivíduo a incapacidade de "ver" ou de "ver bem", implicando perdas que podem afetar em níveis diferenciados, os aspectos relacionados à percepção, à cognição e ao emocional das pessoas. A ausência ou a perda acentuada da capacidade visual pode ocasionar prejuízos quanto à aquisição de conceitos, a orientação, mobilidade, controle do ambiente e outros (MASINI, 2007).

Portanto, como já apontado, a deficiência visual compreende dois grupos de pessoas em condições distintas: cegueira e baixa visão. Contudo, as pessoas com deficiência visual, mesmo quando definidas como pessoas cegas e pessoas com baixa visão, não constituem um grupo homogêneo (CAIADO, 2006; MASINI, 2007).

Além dos fatores de cunho social e cultural, que interferem na vida de qualquer indivíduo, no caso da pessoa cega ou com baixa visão, se considerarmos somente a questão da deficiência visual, há, neste grupo, uma grande variação do nível das perdas visuais, que poderão se manifestar em diferentes graus de acuidade visual, que pode ir desde a ausência da percepção de luz até os casos em que existe algum resíduo visual. Outras variáveis intervenientes seriam: a idade em que se manifestou a deficiência visual, a etiologia, a forma da manifestação – brusca, gradativa, as oportunidades e motivação para aprender a usar a visão (MENA, 2003).

Mesmo apresentando uma mesma condição visual, cada pessoa reage de forma singular à cegueira ou baixa visão, mostrando características e necessidades individuais. A deficiência visual, independentemente da causa ou período em que ocorre, interfere em maior ou menor grau, em diferentes habilidades e atividades da vida diária da pessoa. Além da interferência com relação à própria vida da pessoa cega ou com baixa visão, a deficiência visual afeta também a daqueles que convivem com ela, como seus familiares, amigos, professores, entre outros. (MASINI, 2007).

Segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2002 havia mais de 161 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo, sendo 37 milhões cegas e 124 milhões com baixa visão. Do universo de pessoas com deficiência visual, 90% dos casos são registrados nos países em desenvolvimento e a maior parte dos casos poderia ser evitada, se tomadas medidas de prevenção e tratamento. Ainda conforme a OMS, se não tomadas ações de prevenção em 2020, a cegueira poderá atingir 76 milhões de pessoas no mundo, em consequência do envelhecimento da população. No Brasil, do total de 24,5 milhões de pessoas

com deficiências 48,1% é composto por pessoas com deficiência visual (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

Quanto às definições da deficiência visual ainda não há consenso na área médica, na área da reabilitação e outras. Em recente publicação, Haddad & Sampaio (2010) afirmam “ser necessária a uniformização de conceitos, definições e termos” na área da deficiência visual, pois a existência de diferentes classificações dificulta a comunicação entre os diversos profissionais, gestores e até mesmo o indivíduo com a deficiência visual (HADDAD; SAMPAIO, 2010). Esta questão de ausência de padronização na terminologia utilizada na área parece persistir, pois, como apontado por Rocha (1987) em 1966 a Organização Mundial da Saúde (OMS) encontrou registro de 66 diferentes definições de cegueira utilizadas em diversos países para fins estatísticos.

Tanto na área médica quanto na área educacional, as definições e termos utilizados para denominar a deficiência visual sofreram várias mudanças ao longo dos anos, como por exemplo, o uso dos termos visão subnormal, *low vision*, *ambliopia*, usados para designar a baixa visão (VIEIRA, 2006).

A deficiência visual até a década de 1980 era determinada, para efeitos legais, a partir da aferição da acuidade visual. A OMS, neste mesmo ano, sugeriu que as deficiências visuais fossem classificadas com base na medida da acuidade visual e da amplitude do campo visual. Nesta época, o conceito de cegueira legal era adotado em vários países ocidentais, onde o “olho cego” era aquele cuja acuidade visual seria de 1/10, mesmo após correção, e cujo campo visual estaria reduzido a 20° (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003).

A acuidade visual é definida como a capacidade de discriminação de detalhes de alto contraste. A aferição do valor da acuidade é indicada por uma fração, onde o numerador corresponde à distância de reconhecimento do símbolo e o denominador é o tamanho do optotipo visualizado. Um exemplo de optotipo seria o anel com uma abertura em “C” de Landolt (HADDAD; SAMPAIO 2010, p.80).

A OMS, em 1981, sugeriu que fosse eliminada a categorização de deficiência visual, utilizada por diversos países para tomada de decisões com relação à prestação de serviços sociais às pessoas com deficiência visual, por considerar que esta poderia gerar “injustiças”. Entretanto, não apontou na ocasião nenhuma alternativa (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003).

Conforme relatam Martín e Ramírez (2003) a determinação da deficiência visual a partir de um único dado, aferição da acuidade visual mostrou-se limitada, pois:

não obstante, existem enormes diferenças na eficiência visual entre os indivíduos que se encontram no intervalo da baixa visão, mesmo quando possuem a mesma anomalia ocular e idêntica acuidade visual e as perdas visuais não é o único

parâmetro determinante da deficiência visual. A medida da acuidade visual deve ser considerada como parte limitada da informação (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003, p.41).

Atualmente, outras variáveis foram incorporadas à avaliação da eficiência visual e determinação da deficiência visual, tais como: aspectos relacionados à funcionalidade e à qualidade de vida da pessoa com deficiência visual (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

A deficiência visual é categorizada, conforme a catalogação da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), da seguinte forma: considera-se baixa visão quando o valor da acuidade visual do melhor olho, mesmo após correção, seja menor que 0,3 e maior ou igual a 0,05, ou seu campo visual seja menor de 20°; no caso de cegueira, esta é considerada quando os valores da acuidade visual estão abaixo de 0,05 ou se o campo visual seja menor do que 10° (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

Na legislação brasileira, a partir de 2004, a deficiência visual passou a ser definida a partir dos seguintes termos: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou  $< 0,05$  no melhor olho, após a melhor correção óptica; baixa visão, quando a acuidade visual estiver entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, após a melhor correção óptica; ainda é considerada a deficiência visual nos casos em que a soma da medida do campo visual em ambos os olhos for menor ou igual a 60°, ou a ocorrência simultânea de qualquer uma das condições (BRASIL, 2004, DECRETO Nº 5.296<sup>4</sup>).

Portanto, a deficiência visual é considerada a partir da baixa acuidade visual ou campo visual restrito. Não obstante as definições médicas sejam de extrema importância, elas por si só não atendem completamente as demandas educacionais.

Masini (1994) ressalta que a classificação médica tem-se mostrado pouco apropriada para o campo educacional; por isso, há preferência, nesta área, pela delimitação que se referencia pela eficiência visual. Tal definição, segundo a autora, ao invés de centrar na limitação visual, rígida e numericamente pré-determinada, foca primeiramente as potencialidades do escolar. Há, portanto, uma ampliação das possibilidades educacionais, bem como a implícita necessidade de que se conheça esse aluno em sua totalidade.

A esse respeito, Telford e Sawrey (1974 apud LIMA, 2006, p. 76) definem a “cegueira educacional” como o defeito visual que torna relativamente impossível ao indivíduo utilizar a visão como principal meio de aprendizado. Sua educação deve ser, primordialmente,

---

<sup>4</sup> BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em : <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/41/2000/10048.htm>. Acesso em 10 de março 2010.

realizada por meio dos demais sentidos, tátil, auditivo e cinestésico, necessitam, ainda, aprender o Sistema Braille<sup>5</sup> para ler e escrever.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se à deficiência visual como uma redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, manifestando-se como:

cegueira: caracteriza-se por perda da visão, em ambos os olhos. A pessoa possui visão de menos de 0,1% no melhor olho após a correção ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

Visão reduzida: quando a acuidade visual está entre 6-20 e 6-60<sup>6</sup> no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (BRASIL, 1998, p. 33).

A mais recente publicação do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação especial sobre a deficiência visual, material elaborado em 2007 para a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), define a cegueira como uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, afetando de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (BRASIL, 2007, p.15).

Quanto à definição de baixa visão, esta não é apresentada de forma clara. A dificuldade em definir a baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é reafirmada nesta publicação dada à variedade e a intensidade de comprometimentos das funções visuais, que “englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual, que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral” (BRASIL, 2007, p.16).

Além destas definições de cegueira e de baixa visão apresentadas, Vieira (2006) informa que outras categorizações são utilizadas para se ajustarem às necessidades locais. É o caso do Instituto Benjamin Constant-MEC, que considera cego o aluno que apresenta perda total da visão ou baixa visão residual, em tal grau que necessite do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. Já a baixa visão é atribuída àqueles que, embora com distúrbios de visão,

---

<sup>5</sup> Sistema Braille ou Método Braille – ocorrem ambas as denominações- é um sistema de leitura e escrita para cegos, inventado pelo cego francês Louis Braille a partir de um código militar, com pontos e buracos que possibilitava ler mensagens durante a noite em lugares onde seria perigoso acender a luz. L. Braille fez algumas adaptações no sistema de pontos em relevo, publicando o método em 1829. O Sistema Braille é um alfabeto convencional cujos caracteres se indicam por pontos em relevo, o deficiente visual distingue por meio do tato. A partir dos seis pontos salientes, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos, sinais algébricos e notas musicais.

<sup>6</sup>A fração 6/60 significa que a pessoa vê a 6 metros o que normalmente se veria a 60 metros.

possuem resíduos visuais que permitem ler textos impressos em tinta, desde que sejam utilizados recursos especiais como tele-lupas e textos com tipografia ampliada.

## **1.2 A pessoa com deficiência visual ao longo da história**

Durante séculos, a pessoa com deficiência viveu praticamente à margem da sociedade. Um longo caminho foi percorrido para que hoje as pessoas que apresentam alguma deficiência tenham acesso ao espaço escolar (MAZZOTTA, 2003; VIEIRA, 2006).

A exemplo do que ocorreu com a pessoa com deficiência em geral, o tratamento dispensado à pessoa cega ao longo da história passou por estágios que vão desde a eliminação até a atual proposta de inclusão social.

A compreensão das diferentes formas de tratamento que a sociedade dispensou à pessoa com deficiência, nos diferentes períodos da história, nos permite perceber um estreito relacionamento entre a educação e o modo de organização e reprodução social (JANNUZZI, 2006).

Abordando mais especificamente a pessoa com deficiência visual, temos um histórico amplo de várias significações, que assinala registros de resistência à aceitação social. Vigotski (1997), em sua análise sobre os pontos de vista dominantes a respeito da psicologia da pessoa cega, aponta a existência de três etapas: a mística, que prevaleceu na Antiguidade, na Idade Média e parte da História Moderna; a biológica, que predominou no século XVIII, e a terceira etapa, por ele denominada científica ou sociopsicológica, que surgiu a partir das reflexões empreendidas pela psicologia social. Em cada uma dessas etapas, diferentes correntes de pensamento orientaram os diversos modos de tratamento desses indivíduos.

De início, conforme histórico apresentado por Vieira (2006) a respeito das pessoas cegas, houve a fase da aniquilação e abandono na sociedade primitiva; a exemplo de Esparta, onde eram eliminados aqueles que apresentavam qualquer tipo de deformidade ou deficiência, inclusive os cegos<sup>7</sup>.

Posteriormente, o estágio da tutela religiosa, na Idade Média, onde a introdução da doutrina religiosa e a propagação de valores, como caridade e compaixão, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas pelas igrejas. Nesta concepção, estas pessoas, geralmente eram vistas como sujeitos castigados pela vontade divina, e a deficiência fruto da imoralidade dos homens, “um justo castigo dos céus”.

---

<sup>7</sup> Optei por manter o termo usado pelo autor.

Neste estágio, é importante salientar a ocorrência de mudanças significativas no trato da pessoa com deficiência, registrado a partir de uma série de transformações pelas quais a sociedade vivenciou já nos séculos XV e XVII.

Embasado nessas mudanças, Neres & Corrêa (2008) argumentam que o incremento técnico na agricultura e o desenvolvimento científico, atrelados a outros fatores, inauguram um novo momento histórico, estabelecendo novas formas de pensar, tanto no plano moral quanto no religioso e político. Essa nova forma de pensar, apontam as autoras, já não abarcava a explicação da existência humana pela manifestação divina. O pensamento racional inaugurou outra visão sobre as doenças. Ao apresentar uma análise histórica do tratamento que a sociedade dispensou à pessoa com deficiência, as autoras afirmam que as contribuições de Paracelso (1493–1541), Cardano (1501-1576), Sir Anthony Fitz-Hebetr (1534), John Locke (1632-1704,) dentre outros, acerca das deficiências, permitiram libertar as explicações sobre a atividade mental das explicações morais e religiosas (NERES; CORRÊA, 2008, p.154).

Entretanto, os avanços relacionados à deficiência não garantiram, ainda, o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Agora, para essas pessoas, para as crianças abandonadas, pobres, inclusive para os “idiotas ou loucos”<sup>8</sup>, todos considerados improdutivos na sociedade burguesa, restava além da tutela da igreja a tutela estatal. Assim, foram então criados estabelecimentos voltados especificamente para “os deficientes”. O atendimento à pessoa com deficiência, nesse período, foi caracterizado pela segregação em asilos e manicômios. Estas instituições serviam ao mesmo tempo a dois propósitos: o primeiro, a garantia de alimento e teto às pessoas com deficiência, o segundo, servia de proteção à sociedade, na medida em que “isolava” aqueles que incomodavam com suas “condutas anti-sociais” (NERES; CORREA, 2008, p.156).

Ainda segundo essas autoras, as novas relações de trabalho e o uso de máquinas que possibilitaram o fracionamento e a simplificação das tarefas laborais, marcando assim o estabelecimento de uma forma social, o capitalismo, favoreceram dentre outras situações a incorporação da mão de obra feminina, infantil e dos deficientes no processo produtivo. Em razão disso, buscou-se, na medida em que as pessoas com deficiência poderiam ser aproveitadas para o trabalho, alternativas de educação para essa população. Este seria o marco inicial da educação especial, seu nascimento, sendo sua meta tornar educáveis e úteis à sociedade, as pessoas com deficiência (NERES & CORRÊA, 2008).

---

<sup>8</sup> O conceito de anormalidade de inteligência incluía indivíduos que apresentavam afecção mental, ou seja, de certo modo eram considerados loucos (Jannuzzi, 2006).

È interessante observar que esta abordagem da história da educação da pessoa com deficiência visual, a partir da categoria de trabalho feita por Neres & Corrêa (2008), não é comum. Esta mesma perspectiva foi adotada por Jannuzzi (2006) ao realizar o resgate histórico da educação especial situada na organização dos modos de produção da sociedade. Este modelo de interpretação da história educacional voltada para as pessoas com deficiência fornece informações importantes para a compreensão da história da educação geral brasileira, bem como percebe a existência de um inter – relacionamento entre educação e a sociedade.

Conforme pontua Jannuzzi (2006), enquanto foi possível e conveniente, o deficiente foi segregado da sociedade. Para a autora a defesa pela educação dos “anormais” ocorreu em função da economia, tanto para os cofres públicos quanto para o bolso dos particulares, pois se reduziram as instituições como manicômios e asilos, a partir do momento em que as pessoas deficientes fossem incorporadas ao trabalho. A função social da educação seria estar a serviço de alguma atividade laborativa.

Desse modo, foram criadas as instituições “asilo-escola” para “deficientes” – cegos, surdos, deficientes mentais, geralmente em regime de internato ou semi-internato, nas quais o deficiente em troca de abrigo e alimentação era preparado para o trabalho compulsório. Conforme ressalta Neres & Corrêa (2008), esta preparação voltada para o aproveitamento destes sujeitos no trabalho, teria como objetivo: no caso do surdo, a aquisição de alguma linguagem gestual e, no caso do cego, o reconhecimento de alguns caracteres em relevo, sendo o restante do período escolar voltado para atividades manuais.

Diferentemente da proposta anterior, em que a pessoa com deficiência recebia alimento e abrigo, nesta nova proposta, ela passaria a receber atendimento educacional voltado para a preparação para o trabalho. Essa nova proposição de atendimento, por muitos considerada segregada, tratava-se tão somente de atendimento oferecido por instituições especializadas, que persistem ainda até os dias atuais.

O século XVIII inaugura um novo posicionamento com relação à cegueira, decorrente da evolução do próprio conceito de deficiência. Surge a primeira escola no mundo destinada à pessoa cega, criada na cidade de Paris em 1784, pelo filantropo Valentin Haüy, o Instituto das Crianças Cegas. Esta escola foi assumida pelo governo francês em 1791, sete anos após sua criação, quando ocorreu a mudança de sua denominação para Instituição dos Jovens Cegos.

A escola fundada por Haüy serviu de modelo para a criação de outras escolas e centros de educação de cegos no mundo, a exemplo do Instituto Benjamin Constant (MEC), que foi idealizado por José Álvares de Azevedo, ex-aluno do Instituto de Paris. Este jovem brasileiro, cego, que foi enviado para estudar na França, aos 10 anos de idade, retorna ao

Brasil em 1850, com a proposta de criar uma escola nos moldes da instituição em que estudou. Proposta que será melhor detalhada a seguir e que deu origem à primeira escola brasileira para cegos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado no final do século XIX, em 1854, na Cidade do Rio de Janeiro. Este período, segundo Vieira (2006), corresponde ao da “emancipação de si mesmo”, no qual as pessoas cegas conseguem se beneficiar a partir das oportunidades cunhadas pelo acesso ao atendimento educacional oferecido nas instituições especializadas.

Outro importante acontecimento que teve lugar no início do século XIX, que a exemplo da fundação da primeira escola para cegos revolucionou a educação dessas pessoas, foi a criação do Sistema Braille, por Louis Braille, em 1829. É importante ressaltar que, graças a este sistema mundialmente utilizado e que possibilita a leitura e escrita através de pontos em relevo, foi possível maior participação da pessoa cega na vida social e cultural.

No Brasil, a adoção de ações e políticas voltadas para educar e integrar as pessoas com deficiência visual data de pouco mais de duzentos anos. A primeira demonstração oficial de interesse pela educação das pessoas com deficiência visual em nosso país remonta a agosto de 1835, quando foi apresentado à Assembléia Geral Legislativa um projeto - não aprovado - de criação de uma "Cadeira de Professores de Primeiras Letras para o Ensino de Cegos e Surdos-Mudos, nas Escolas da Corte e das Capitais das Províncias" pelo Conselheiro Cornélio Ferreira França, deputado pela Província da Bahia. Posteriormente, a segunda tentativa, agora bem sucedida, incentivada por José Álvares de Azevedo, culminou na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

José Álvares de Azevedo, jovem cego, descendente de família abastada, ainda menino e a conselho do Dr. Maxiliano Antônio de Lemos, amigo de um tio seu, fora mandado estudar em Paris, no Instituto Imperial dos Jovens Cegos, idealizado por Valentin Haüy e que também servira de escola a Louis Braille, o inventor do Sistema Braille. Regressando da França em 1852, após ter lá permanecido por oito anos, lançou-se à luta pela educação de seus compatriotas, ora escrevendo artigos em jornais, ora ministrando aulas particulares dos conhecimentos lá adquiridos. Foi na condição de professor que se tornou amigo do Dr. José Francisco Xavier Sigaud, francês naturalizado brasileiro e médico da Imperial Câmara, a cuja filha cega, Adèle Marie Louise Sigaud, veio a ensinar o sistema Braille. Entusiasmado com o brilhantismo do jovem e compartilhando seu desejo de fundar no Brasil uma escola para pessoas cegas nos moldes da parisiense, o Dr. Sigaud apresentou-o ao Barão de Rio Bonito, pedindo-lhe que o levasse à presença do Imperador D. Pedro II. Este, ao vê-lo escrevendo e lendo em Braille, teria exclamado: "A cegueira não é mais uma desgraça", palavras a que,

aliás, o Dr. Sigaud aludiria em seu discurso por ocasião da inauguração do Instituto Benjamin Constant (MAZZOTTA, 2010; VIEIRA; 2006).

Orientados, então, pelo próprio Imperador, o Dr. Sigaud e José Álvares de Azevedo subscreveram um requerimento e o entregaram, em janeiro de 1853, ao Ministro Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que o apresentou à Assembléia Geral Legislativa em maio daquele ano. A proposição era a criação de uma escola para pessoas cegas, com solicitação de um orçamento anual de 15 contos de réis e previsão para matrícula de 25 alunos (HILDEBRANDT, 2004).

Embora a proposta não tenha chegado a ser apreciada, o Ministro tinha tal certeza de sua aprovação, que, mesmo antes dela, começou a providenciar, auxiliado pelos conhecimentos de Azevedo, a vinda, diretamente de Paris, dos materiais escolares indispensáveis aos futuros alunos.

Finalmente, em 12 de setembro de 1854, foi criado, pelo Decreto Imperial nº. 1.428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado cinco dias depois, sem a presença de Álvares de Azevedo, que falecera, prematuramente, em 17 de março daquele ano. No entanto teve tempo para traduzir uma obra importante, a "*História dos Meninos Cegos de Paris*", da autoria de J. Guadet.

Estava lançada a semente da educação da pessoa com deficiência visual no Brasil, através do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeiro educandário da América do Sul especializado no atendimento educacional a deficientes visuais, tendo por finalidade ministrar a “instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino de música e de alguns ramos de instrução secundária e o de ofícios fabris” (HILDEBRANDT, 2004)

Há, portanto, importantes fatos na história do Instituto que merecem destaque, pois, a nosso ver, tais considerações colaboram para um melhor entendimento do processo de escolarização de pessoas com deficiência visual no Brasil.

O primeiro fato que nos chamou a atenção foi a ausência da gratuidade do ensino oferecido no educandário, no início do século XIX. Não obstante, conste no Art. 179 da Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 1824, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, no caso do aluno com deficiência visual tal regra não se aplicava pelo menos para todas as vagas disponibilizadas (BRASIL, 1824, 2003).

Embora seja discutível que o cumprimento legal da gratuidade do ensino, ou até mesmo o acesso da população à instrução escolar, no período colonial do Brasil, tenha de fato ocorrido, a questão é que no caso de pessoas com cegueira a gratuidade estava garantida apenas para alunos que comprovassem ser pobres.

Segundo o Regimento Provisório<sup>9</sup> do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, além de constar as condições para a admissão do aluno e limitar o número de matrículas que poderiam ser admitidas nos três primeiros anos de funcionamento da escola, estavam fixadas as taxas que deveriam ser cobradas, conforme o Cap. III, Artigo 21:

art. 21. Os que não forem reconhecidamente pobres pagarão ao estabelecimento uma pensão anual arbitrada pelo governo no princípio de cada ano, a qual não poderá exceder de quarenta mil, além de uma jóia no ato da entrada até duzentos mil, marcada pela mesma forma ( REGIMENTO, 1854, p.2 ).

Aos alunos pobres, além da reserva de até dez vagas, cerca de 33,3% das 30 matrículas, era assegurado o “sustento, vestuário e curativo”. Fica nesse ponto a visível preocupação com outras áreas relacionadas à vida do aluno para além do aspecto educacional, tais como saúde e inserção no trabalho. Outro fato importante a ser pontuado trata do acesso ao material. Segundo o mesmo Regimento, todos os alunos, sem exceção, receberiam “os livros e instrumentos necessários para o ensino”. Quais foram as razões dessas decisões naquele contexto? A preocupação seria garantir aos alunos carentes não apenas a matrícula, mas também as condições necessárias para seu desenvolvimento escolar? A respeito dessa disponibilização do material para alunos cegos, ela persiste até os dias atuais, por exemplo a distribuição realizada pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), livros e materiais para alunos das Escolas Públicas de todo o país.

Outro aspecto importante do Regimento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, apontado por Hildebrandt (2004) seria a inexistência de referência à presença de meninas no Instituto. Para o autor, tal fato deixa “transparecer, de modo sutil”, que a instituição atendia apenas a pessoas do sexo masculino. Essa conjuntura não permanece por muito tempo, pois, no mesmo ano, poucos meses depois, o “caráter misto” do Instituto já está posto no novo Regimento Interno, que já faz referência à “separação dos alunos por sexo”, publicado em aviso de 18 de dezembro de 1854:

Título III – Da disciplina

Capítulo XV: Da separação dos alunos

Art. 43. As meninas cegas, seja qual for a sua idade, serão completamente separadas dos meninos. Terão à parte aulas, casa de trabalho, lugar de recreação e passeio, refeitório e dormitório. Uma das mestras, debaixo das ordens do diretor fará as vezes deste na parte do edifício do Instituto que lhes for exclusivamente destinada ( REGIMENTO, 1854, p.2 ).

---

<sup>9</sup> Documento que norteava as atividades do Instituto. Esse regimento estava anexo ao Decreto nº. 1.428 baixado pelo Imperador no ato da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 12 de setembro de 1854.

A análise das disposições presentes nos documentos oficiais do Instituto é importante, pois evidencia o momento histórico em que foi concebida a proposta oficial de atendimento à pessoa com deficiência visual no Brasil. É possível compreender, através desse breve percurso histórico, por exemplo, a necessidade que havia na época de zelar pela integridade dos alunos confiados à instituição sob o regime de internato, já que grande parte desses indivíduos morava durante todo o ano letivo no Instituto, indo para casa dos familiares apenas nas férias escolares, e ainda a proibição da admissão de indivíduos menores de seis anos e maiores de quatorze e escravo. Também nesse período apenas os cegos eram atendidos; as pessoas com baixa visão não são mencionadas, mesmo por que nesta época não havia distinção entre os termos cegueira e baixa visão (HILDEBRANDT, 2004; MAZZOTTA, 2010).

No Instituto, os internos eram alfabetizados através do Sistema Braille, exerciam atividades intelectuais, aprendiam francês, Matemática, Geografia, e ainda aprendiam ofícios: empalhador de cadeiras, tamanqueiro, torneiro, alguns afinavam pianos, outros se tornavam professores de Português, História.

Segundo Mazzotta (2003), o atendimento escolar dispensado aos deficientes visuais no IBC abriu possibilidades de se discutir a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no 1º Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Nesse tempo, já existiam sugestões de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Em 21 de novembro de 1889, o Decreto nº 09, baixado pelo Governo Provisório da recém-proclamada República, suprimia do nome do Instituto a palavra "Imperial". O Decreto nº 193, de 30 de janeiro de 1890, denominava-o Instituto Nacional dos Cegos. Finalmente, o art. 2º do Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, deu-lhe o nome de Instituto Benjamin Constant-IBC, denominação atual da instituição, uma homenagem a seu mais longo gestor, o Professor Benjamin Constant (JANNUZZI, 2006).

Embora o referido Instituto oferecesse aos seus alunos uma formação acadêmica e profissional, estes não eram aceitos nas escolas regulares. A criação do curso ginásial no Instituto (Decreto nº 19.256, de 09 de setembro de 1945) e, posteriormente, a equiparação do mesmo ao Colégio Pedro II (Portaria Ministerial nº 385, de 08 de junho de 1946), foi altamente significativo para os discentes da época, pois lhes propiciava a oportunidade de ingresso nas escolas secundárias e nas universidades, das quais foram exemplos, na década de 50, os três primeiros alunos do Instituto a por em prática essa nova experiência: Edison Ribeiro Lemos, Marcello Moura Estevão e Ernani Vidon, que mais posteriormente foram professores no próprio estabelecimento (HILDEBRANDT, 2004).

Por setenta e dois anos o Instituto foi a única instituição encarregada da educação da pessoa com deficiência visual no Brasil. Tal situação muda somente em 1926, com a inauguração do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, Minas Gerais (MASINI, 1994). Mais tarde, foram fundados outros centros educacionais e escolas de iniciativa pública e particular, tais como o Instituto de Cegos de Pernambuco, criado no ano de 1935; o Instituto de Cegos da Bahia - instituição de iniciativa particular - fundada em 1936 na cidade de Salvador; o Instituto Santa Luzia – instituição de iniciativa particular- fundado em Porto Alegre em 1941; o Instituto Paranaense de Cegos- instituição estadual, criada em Curitiba. Em São Paulo, foram criados o Instituto de Cegos Padre Chico - particular - em 1928, o Instituto São Rafael, na cidade de Taubaté em 1940, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para cegos, criada na capital em 1946, a Associação Linense para Cegos – particular, criada em 1948 na cidade de Lins; na rede estadual foram criadas, em 1956, as “Classes Braille’ e de Conservação da Vista” e ainda classes noturnas para adultos e adolescentes com deficiência visual (MAZZOTTA, 2010).

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant, Centro de Referência Nacional na área da deficiência visual, da administração direta do Ministério da Educação (MEC), tem como competência subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área da Deficiência Visual; promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos; promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nos campos pedagógico, psicossocial, dentre outras (HILDEBRANDT, 2004).

Não obstante os acontecimentos aqui apresentados indicarem avanço no atendimento à pessoa com deficiência, principalmente a com deficiência visual, Mantoan (2003) afirma que a inserção dos “portadores de deficiência” na escola ainda se dava de uma forma incipiente, ou seja, os mecanismos de exclusão social dos deficientes, tecidos ao longo da história, permaneciam nas ações e práticas escolares. A escola não estava pronta para receber os “diferentes”. A redução do sentido da inclusão escolar simplesmente ao acesso, de acordo com a autora, contribuiu para a cristalização dos mesmos sentimentos e das mesmas atitudes que a sociedade vinha dispensando ao deficiente (MANTOAN, 2003).

No decorrer do Século XX, principalmente a partir da década de 60, houve significativos avanços no que diz respeito à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive dos deficientes visuais, sendo que, atualmente, pode-se dizer que esta vem acompanhando de perto os avanços técnicos educacionais – exemplo disto é o sistema DOSVOX<sup>10</sup>, criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, o qual

---

<sup>10</sup> DOSVOX - Sistema que permite aos deficientes visuais, o uso do computador, executando tarefas como edição de textos, acesso á internet, audição de textos, acesso a jogos, dentre outros diversos recursos.

possibilita à pessoa com deficiência visual acesso aos meios modernos de comunicação e pesquisa (VIEIRA, 2006).

O governo vem adotando uma série de ações, programas no campo das políticas educacionais, no sentido de apoiar os sistemas escolares a se tornarem “inclusivos”. Algumas dessas ações são: as implantações de salas de recurso multifuncionais, a criação de programas de formação continuada de gestores e professores, a adequação de instalações escolares, entre outros conforme dados da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

O MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), desenvolve ações especificamente voltadas para auxiliar o sistema escolar no processo de inclusão dos escolares com deficiência visual. Dentre essas ações ressaltamos: institucionalização do *Projeto Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)*, em 1998; a criação da Comissão Brasileira de Braille-CBB, através da Portaria nº. 319 em 26 de fevereiro e 1999 e a criação do Programa Nacional do Livro Didático em Braille (PNLD) Braille (BRASIL, 2009).

Recentemente, em junho de 2009, o Ministério da Educação lançou o software MecDaisy<sup>11</sup>, que é “um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado”. O programa, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), baseado no padrão internacional Daisy (Digital Accessible Information System), está disponibilizado, gratuitamente, no portal do MEC.

Ressalta-se que as ações voltadas para o atendimento educacional de alunos com deficiência visual, bem como a inserção escolar, em escolas comuns no Brasil, não é uma prática recente. Como anteriormente assinalado, as origens destes processos estão inscritas no período do Império, em 1854, quando foi criada na cidade do Rio de Janeiro, à época capital do país, a primeira instituição da América Latina para o ensino de pessoas cegas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Quanto ao “ensino integrado”, conforme histórico do referido IBC (MEC), em 1950 três ex-alunos do Instituto, foram admitidos em um dos “mais conceituados educandários particulares da Zona Sul”, o Colégio Mallet Soares, concluindo com êxito o “Curso Clássico” (INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT, 2007).

Observa-se que desde a criação do Instituto até o primeiro encaminhamento de três escolares cegos para uma escola comum foram necessários 96 anos, ou seja, quase um século, para que essa experiência fosse ensaiada. Outros dois fatores que não podem passar despercebidos nesta primeira “integração de ex-alunos” nas escolas comuns, são: o primeiro,

---

<sup>11</sup> Para maiores informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/seesp>.

os três escolares eram do sexo masculino, o segundo, a escola que os recebeu era uma instituição particular.

Apesar de ter sido um fato isolado, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, não pode ser desprezado, pois, se analisarmos à luz da realidade daquela época, tratou-se de uma ação pioneira de integração, uma vez que o termo inclusão ainda não era utilizado. Em que pese à existência da concepção de que as pessoas com deficiência visual eram vistas como “sujeitos educáveis”, a aceitação desses alunos por esse educandário pode ser considerada uma fase da história da educação do deficiente visual muito importante, porque possibilitou a abertura de novas portas para que outros alunos deficientes visuais pudessem prosseguir com seus estudos fora do IBC.

### **1.3 Especificidades no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual: concepções e implicações**

Neste subtítulo, abordaremos algumas considerações a respeito das especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno com deficiência visual. Inicialmente, apresentaremos as contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski para a intervenção educacional destinada a pessoas com deficiência visual e, posteriormente, as complementações curriculares específicas.

Segundo Vigotski (1997), a deficiência ou defectologia, termo utilizado na época, não representa, em si mesma, alterações potenciais nas possibilidades de aprendizagem do indivíduo. Para o autor, o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, no entanto, apresenta uma organização distinta das pessoas sem deficiência.

Entre as pesquisas sobre deficiência visual que se fundamentam na psicologia histórico-cultural, destacam-se os estudos de Caiado (2006), que investigou a inclusão de alunos cegos no ensino regular; Lima (2006), no trabalho sobre a produção de estratégias de locomoção e orientação de alunos cegos; a pesquisa de Lira (2005), que discute a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino superior, e Silva (2008), que investigou as estratégias de ensino utilizadas com alunos cegos no contexto da escola comum.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento psicológico em crianças com deficiência, uma das deficiências investigadas foi a visual. Cabe ressaltar que os estudos de Vigotski (1896-1934) sobre o desenvolvimento humano, apresentam contribuições específicas no âmbito de cada deficiência, uma vez que se dedicou a pesquisar os aspectos que se referem à deficiência intelectual, à surdez e à cegueira. Pode-se dizer que a preocupação com a

educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto da obra deste autor.

Vygotski (1997) considera que, embora abarquem limitações orgânicas, as deficiências não podem ser reduzidas aos seus componentes biológicos. O aspecto social assume grande importância na abordagem deste autor, na medida em que este não se separa do biológico. É a partir das interações sociais que “las consecuencias sociales del defecto” são forjadas, acentuadas, alimentadas e consolidadas.

Nesse sentido, o contexto social, a partir do estabelecimento de padrões de normalidade, gera barreiras atitudinais, educacionais e físicas para as pessoas que, de certo modo, não se enquadram nestes padrões, podendo ocasionar isolamento social ou uma participação muito limitada, consequências não necessárias da deficiência (NUERNBERG, 2008).

Investir na organização de um ambiente que promova a interação social de pessoas com deficiência seria uma das formas de combater esse efeito “secundário” da deficiência (BATISTA; LAPLANE, 2008; LIMA, 2006).

Neste processo, o uso do desenvolvimento da linguagem desempenha um papel central, pois esta tem o potencial de proporcionar ao indivíduo a significação do mundo (VIGOTSKI, 2005).

A linguagem, portanto, seria o principal instrumento de mediação através do qual a pessoa conduz e controla suas operações mentais. Como afirma Vigotski, o significado da palavra existe antes para outros e apenas depois passa a existir para a criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se transformam mais tarde em funções psíquicas (VIGOTSKI, 2005). Este processo, porém, antecede todo o processo escolar. Surge então a importância da família como primeiro espaço de interação social do indivíduo; portanto, o ambiente familiar seria o primeiro espaço de inclusão social (SILVA, 2008).

Ainda, segundo a leitura de Vigotski, por Lima (2006), Laplane e Batista (2008) e por Nuernberg (2008), o autor opõe-se à noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira. No caso da pessoa cega, há o processo de compensação social, o qual, através da linguagem, seria possível superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

Por outro lado na abordagem de Ochaíta e Espinosa (2004), de certo modo a utilização de outros sistemas sensoriais, como o tato e a audição, poderiam substituir a visão. As autoras afirmam que:

o dano, total ou parcial, no sistema visual de coleta de informações faz com que as crianças cegas e deficientes visuais tenham que utilizar os demais sistemas sensoriais para reconhecer o mundo à sua volta [...] é a utilização do tato e do ouvido, e também, embora em menor medida, do olfato e do paladar, como substitutos da visão, que conferirá certas peculiaridades na construção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças cegas (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p.150).

A crença de que a ausência da visão seria compensada pela excelência de outras habilidades é refutada na abordagem de Vigotski. Não obstante este mito ainda se mantém persistente no imaginário social, refletindo nas práticas e sentidos construídos com relação à educação da pessoa com deficiência visual (CAIADO, 2006).

A respeito do desenvolvimento e educação da pessoa cega, Vygotski (1997) afirma que:

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño<sup>12</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 17).

Nesse sentido, conforme pontua Vygotski (1997), a intervenção educacional para a criança cega deve estar atenta às particularidades, em suas palavras:

Jamás obtendremos por el método de resta la psicología de niño ciego, si la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. [...] Así como el niño en cada etapa del desarrollo, em cada una de su fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKI, 1997a, p. 12)<sup>13</sup>.

Laplane e Batista (2008) ao analisarem a contribuição dos estudos de Vigotski para a área da educação de pessoas com deficiência visual, afirmam que uma das mais evidentes é a existência da inter-relação entre a percepção e a cognição; nesta perspectiva o “conhecer” não estaria reduzido apenas à dimensão do “ver”. Portanto, a educação da pessoa cega não deve estar centrada na substituição da informação recebida através da visão, pois o “conhecer” estaria, nesta proposta, centrado no pressuposto “ver”.

Ressaltam as autoras que a educação do aluno com deficiência visual não se limita, portanto, à disponibilização de materiais táteis ou outras modalidades sensoriais, entendidos como substitutivos da informação obtida via de regra através da visão, embora esta seja uma concepção bastante presente entre os educadores (LAPLANE; BATISTA, 2008).

<sup>12</sup> A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento da criança normal, mas as crianças com defeitos o fazem de forma diferente, por uma rota diferente por outros meios, e para o professor é importante conhecer a peculiaridade do caminho em que deve conduzir a criança (Tradução da autora).

<sup>13</sup> Jamais obteremos por um método que subtrai a psicologia da criança cega, se a psicologia do vidente subtrairmos a visão e está ligado a ela. [...] Assim como a criança em cada fase de desenvolvimento, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do corpo e da personalidade, do mesmo modo a criança com deficiência tem um tipo peculiar de desenvolvimento (Tradução da autora).

Como pontua Lima (2006), a noção de deficiência é concebida dentro de um contexto histórico, e está condicionada por variáveis sociais e individuais.

Destarte, toda tentativa de generalização das pessoas, seja com relação às potencialidades, seja no plano das necessidades, será rejeitada, pois cada pessoa constitui-se única, mesmo quando apresenta limitações semelhantes, mas não são iguais.

Assim, para que o processo de escolarização desse aluno com deficiência visual ocorra de forma satisfatória, faz-se necessário e imprescindível conhecer suas especificidades e demandas nos diferentes períodos e fases de seu desenvolvimento. Acreditamos que tanto o desconhecimento quanto a não observância desses aspectos, demandados principalmente pela criança com deficiência visual, podem estorvar seu pleno desenvolvimento (MASINI, 1994, 2007).

Relativamente às matrículas de alunos com deficiência visual em escolas comuns da rede pública de ensino brasileiro, observa-se crescimento a cada ano. Conforme dados do Censo Escolar<sup>14</sup>, em 2001, o número de alunos com deficiência visual matriculados no sistema de “integração”, termo utilizado na época para designar os alunos que estavam matriculados em escola regular, foi de 8.530; já em 2009 este número passou para 61.769 matrículas, portanto um crescimento de 625% .

Os dados anteriores confirmam que houve, nos últimos anos, avanços no sentido de democratização dos espaços sociais. Tais conquistas têm suas origens na defesa e luta pela inclusão social, escolar e laboral de pessoas com deficiência, e o direito ao convívio social igualitário é uma realidade. Por outro lado, o acesso à escola está de certo modo garantido a todos, pelo menos nos aspectos legais. Mas a preocupação que já está sendo posta é a forma como está ocorrendo esse acesso. Não basta garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais, mas especificamente ao aluno com deficiência, o acesso aos bancos escolares. É imprescindível oferecer condições de permanência, garantir a qualidade do ensino, formação de professores, dentre outras importantes ações (GLAT, 2003).

Para Masini (1994, 2007), a proposta a ser buscada pela escola e consequentemente pela professora, com o objetivo de atender a diversidade dos alunos, é permitir que o espaço escolar seja constituído de modo a possibilitar o desenvolvimento integral do aluno com deficiência visual, possibilitando a este ter o domínio de capacidades básicas e ocupar um papel na sociedade. Para isso, a autora concorda com Vigotski, ao mostrar a importância da linguagem, do pensamento e da interação nos processos interpessoais dentro da cultura, possibilitando o desenvolvimento da criança com deficiência.

---

<sup>14</sup> [www.inep.gov.br/basica/censo](http://www.inep.gov.br/basica/censo)

Embora a fase do acesso seja importante, não se pode conceber que a inclusão escolar ocorra unicamente com essa etapa. Além das modificações estruturais, a alocação de recursos humanos e financeiros dentre outros aspectos, a atenção à escolarização do aluno com deficiência visual demanda conhecimentos específicos em diversas áreas, tais como noções de anatomia, fisiologia e funcionamento ocular, doenças oculares e suas implicações no âmbito educativo; avaliação dos resíduos de visão; conhecimentos relacionados aos aspectos psicoevolutivos, como linguagem, comunicação, personalidade, auto-imagem, aprendizagem, mobilidade e verbalismo.

No campo das necessidades educativas das pessoas com deficiência visual, sejam cegos ou de baixa-visão, destacam-se a necessidade de estimulação essencial, inclusão no currículo de técnicas e estratégias específicas, tais como Orientação e Mobilidade (OM), Atividades da Vida Diária (AVD), Alfabetização em Braille, uso de Tecnologias Assistivas, dentre outras (MASINI, 1994, 2007; MENA, 2003).

Além desses aspectos, há que se considerar, como já assinalado, que o grupo de pessoas com deficiência visual não é heterogêneo. Cada indivíduo apresenta uma gama diferenciada de necessidades influenciadas por características individuais, quais sejam: natureza da deficiência – cegueira ou baixa visão; como ocorreu a perda – de forma abrupta ou lenta; idade em que ocorreu a perda; no caso de cegueira, se essa é congênita ou adquirida, dentre outras situações (MASINI, 2007).

Desse modo, para que seja possível oferecer condições para o desenvolvimento e educação de uma pessoa com deficiência visual, é importante estar em contato com seu viver nas diferentes situações e momentos. Conforme pontua Masini (2007), faz-se necessário acompanhá-la na totalidade de sua maneira de ser, de agir, como se comunica, como sente e como pensa. Enfim, conhecer seu potencial, não desconsiderando seus limites.

Os itens que seguem são componentes que necessitam estarem presentes nas estruturas curriculares, assim como nas práticas educativas básicas e necessárias ao crescente desenvolvimento global do aluno com deficiência visual. Eles fazem parte da grade curricular do Curso de Formação de Professores na área da deficiência visual do Instituto Benjamin Constant.

### *1.3.1 Estimulação essencial*

A criança com deficiência visual congênita ou adquirida demanda cuidados especiais. A ausência de atendimento especializado e orientação, durante os três primeiros

anos, poderão acarretar sérios prejuízos ao desenvolvimento e amadurecimento do bebê (ORRICO; 2009; FUENTE, 2003).

O programa de estimulação essencial<sup>15</sup> visa a favorecer o desenvolvimento evolutivo, através de um conjunto de atividades e recursos incentivadores, humanos e ambientais, que se destinam proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, vivências significativas para alcançar seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1994).

Cabe ressaltar que a participação da família é central neste processo. Nesse sentido, esclarece Orrico *et al* (2008) da necessidade de se estabelecer estratégias que favoreçam a participação dos pais em todo processo educativo.

### *1.3.2 Orientação e mobilidade (OM): a busca da independência*

O desenvolvimento da orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual, assim como de qualquer outra pessoa, desde o nascimento. O que vai caracterizar a diferença é a necessidade das crianças com deficiência visual serem estimuladas, o mais cedo possível, através dos sentidos remanescentes e da manipulação natural que ocorre em situações cotidianas como os momentos de troca, banho, alimentação, iniciando, portanto, ainda no colo da mãe, no berço, a criança vai adquirindo vivências através dos diferentes movimentos, da exploração dos espaços, objetos, dentre outros. Portanto, pode-se considerar este momento como o início da construção de sua Orientação e Mobilidade (BRASIL, 2003).

Coín e Eríquez (2003) definem a orientação como um processo cognitivo que viabiliza o estabelecimento e a atualização da posição que se ocupa no espaço, por meio da informação sensorial, enquanto a mobilidade, sob um enfoque mais amplo, seria a capacidade deslocamento de um local para outro. No caso da OM a estas definições é agregada a noção de que esta mobilidade seja além de segura, deva ser independente e eficaz.

Na medida em que a criança deficiente visual desenvolve noções espaço-temporal mais complexas, necessita aprender a orientar-se nos ambientes onde transita e a locomover-se de maneira mais estruturada, utilizando-se de recursos e técnicas específicas que favoreçam sua segurança e independência (BRASIL, 2003).

Dentro do programa de OM são apresentadas técnicas de orientação ao aluno, como, por exemplo: utilização de pontos de referência, técnicas de proteção pessoal, técnica de seguimento pelo tato, técnica de guia vidente, técnicas de mobilidade com bengala longa,

---

<sup>15</sup> A estimulação essencial é denominada por alguns autores como estimulação precoce ou atendimento precoce (FUENTE, 2003).

pré-bengala, planos de mobilidade, cães-guia e auxiliares eletrônicos (COÍN; ERÍQUEZ, 2003).

Quanto à postura corporal o programa de OM através de atividades psicomotoras específicas, busca proporcionar o desenvolvimento de uma melhor distribuição do peso corporal, maior exploração dos pontos de apoio, propiciando um andar mais harmonioso, pois crianças deficientes visuais com problemas posturais poderão apresentar rigidez do tronco, marcha rígida sem reflexo fisiológico dos braços, tensão muscular exagerada, cabeça muito levantada ou protraída (COÍN; ERÍQUEZ, 2003).

Com relação a pistas táteis/visuais consistem em objetos preferencialmente significativos à criança deficiente visual, agradáveis ao tato e/ou em cores intensificadas, colocados de maneira intencional e ao seu alcance nas diversas dependências do ambiente escolar representando sinalizações que a auxiliam na identificação e localização, favorecendo uma locomoção independente.

Finalmente, as técnicas de locomoção, onde a criança deficiente visual, principalmente a cega congênita, através da utilização das técnicas de proteção superior, inferior e rastreamento, possa locomover-se com segurança e desenvoltura, evitando possíveis choques em obstáculos existentes no ambiente físico escolar.

Outra técnica que tanto a criança cega quanto o adulto cego precisam aprender é a do guia vidente, que consiste em saber ser guiado por outra pessoa. A pessoa cega deverá andar um passo atrás de quem a guia, segurando-a pelo antebraço/pulso. O guia deverá sinalizar através de movimentos corporais acompanhadas de indicações verbais obstáculos, subidas, descidas, etc.

No caso de crianças cegas, o uso da pré-bengala é importante, pois antecede o uso da bengala longa, baseiam-se na utilização de objetos como carrinhos de boneca, hastes com rodinhas, carrinhos de madeira com apoio manual pela criança cega, objetivando desenvolver sua intencionalidade e sequência no andar, favorecendo maior equilíbrio e segurança na locomoção (ERÍQUEZ; COÍN, 2003).

### *1.3.3 Atividades de Vida Diária (AVD): a construção da autonomia*

As Atividades de Vida Diária (AVD) constituem-se como atividades que fazem parte dos processos de ensino/aprendizagem, habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual. A AVD é considerada como prática procedimental, que favorece a pessoa com deficiência visual atuar no contexto doméstico e educacional, de maneira participativa,

colaborativa e independente, desenvolvendo gradativamente sua autonomia (COÍN; ERÍQUEZ, 2003).

Esta área abrange dois eixos: o eixo dos cuidados pessoais, voltado para aprendizagens relacionadas a suprir as próprias necessidades de higiene pessoal, alimentação, vestuário, segurança e saúde, e o eixo das atividades domésticas, que se referem à realização de pequenas tarefas domésticas, propiciando o desenvolvimento de atitudes de iniciativa, responsabilidade e participação social. Compreende práticas relacionadas aos cuidados com o ambiente doméstico, com o ambiente escolar, e ainda, com plantas e animais.

As dificuldades nessas áreas podem resultar para o indivíduo dependência, falta de iniciativa e participação social, implicando alterações na qualidade de vida, em virtude das restrições ocupacionais, econômicas, sociais e psicológicas (MONTILHA; ARRUDA, 2007).

#### *1.3.4 Aprendizagem do Sistema Braille*

O sistema de leitura e escrita utilizado pelas pessoas cegas e por aquelas que apresentam um resíduo visual bastante reduzido, inviabilizando a “leitura a tinta”, é o Braille.

O Sistema Braille<sup>16</sup> é um código universal criado por Louis Braille, em 1825, o qual possibilita a escrita em relevo para leitura tátil. A criação do Sistema Braille é reconhecida como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração das pessoas com deficiência visual na sociedade (CAIADO, 2006; SILVA, 2008).

O Sistema Braille é formado por uma célula formada por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, possibilitando a formação de 63 símbolos distintos, que são utilizados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemática e científica, em geral, na música e, recentemente, na Informática.

Em 2002, foi aprovada a Portaria nº 2.678/2002, que estabeleceu as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Dominar a leitura e grafia da escrita do Braille, conforme convencionada para os países de língua portuguesa é uma habilidade essencial para a pessoa cega (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2008).

A escrita manual do Braille pode ser feita com a reglete e punção, utilizando um papel<sup>17</sup> especial de 120g a 180g, ou através da máquina Perkins<sup>18</sup> e outras similares.

---

<sup>16</sup> Disponibilizamos o alfabeto Braille nos anexos.

<sup>17</sup> Reglete, punção e folha - Figura 1( Arquivo pessoal)

A reglete, punção, um bloco de papel é distribuído para os alunos cegos da rede pública pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).



Figura 1



Figura 2

Estes materiais fazem parte de um kit que contém, ainda, uma bengala, um guia para assinatura, duas ponteiros para bengala e um sorobã.

### 1.3.5 Sorobã

O sorobã<sup>19</sup> é um instrumento utilizado para efetuar os cálculos e operações matemáticas; é assemelhado ao ábaco. Contém cinco contas, “bolinhas” em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas. As contas superiores têm o valor 5 da unidade da qual foi registrada e as contas inferiores têm o valor de 1 para cada uma (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007).

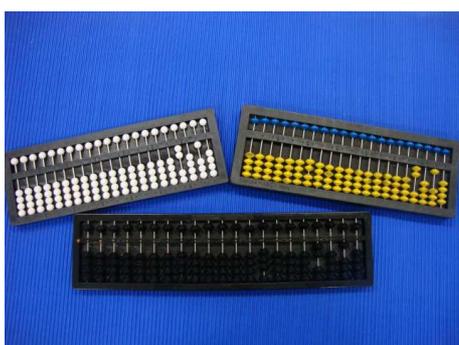


Figura 3: Sorobã

### 1.3.6 Aprendizagem do uso de recursos ópticos e não-ópticos e eletrônicos

Os auxílios para a pessoa com baixa visão podem ser ópticos, não ópticos e eletrônicos; seu objetivo é proporcionar um melhor uso do resíduo visual. A aprendizagem do

<sup>18</sup> Máquina Perkins- Figura 2 (Arquivo pessoal)

<sup>19</sup> Sorobã – Figura 3 (Arquivo Pessoal)

uso destes instrumentos trata-se de uma ação educativa, desenvolvida em interface com o profissional especialista, no caso o oftalmologista (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2008).

Os auxílios ópticos são recomendados para ampliar ou deslocar a imagem retiniana, como as lupas manuais, lupas de apoio, telescópios. Os auxílios não – ópticos compreendem as modificações feitas no ambiente e materiais como o controle da iluminação, prancha de plano inclinado, cadernos com pautas ampliadas, ampliação de livros, texto e outras representações gráficas, dentre outros (SYAULYS, 2009).

Os sistemas de video-ampliação, como o CCTV (Closet Circuit Television), e recursos de informática, como os softwares, que permitem a ampliação e/ou leitura de telas como o Dosvox, Virtual Vision, JAWS, MecDaisy, são recursos que possibilitam uma maior autonomia e independência à pessoa com deficiência visual (ORRICO, 2008; SYAULYS, 2009)



Figura 4: Lupas<sup>20</sup>



Figura 5: CCTV<sup>21</sup>

As tecnologias e os recursos são uma poderosa ferramenta para favorecer o sucesso na inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, pois, estes auxiliam e contribuem para a construção da igualdade de oportunidades acadêmicas. Há, segundo os autores, uma série de outras adaptações fáceis de serem executadas pelo professor, tais como uma xérox ampliada, ou a impressão em negrito, entre outros. Outro aspecto pontuado é a necessidade de interação entre o professor regente e os profissionais de suporte, professor da sala de recursos, professor itinerante, mesmo quando o aluno não frequente a sala de recursos. Este diálogo possibilitará traçar a melhor estratégia de ensino ante as necessidades de demandas pelo aluno (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2008).

---

<sup>20</sup> Lupas – Figura 4 (Arquivo pessoal)

<sup>21</sup> CCTV- Figura 5 (Arquivo pessoal)

## **2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: O DIREITO A EDUCAÇÃO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela. (MÉSZÁROS, 2005).

Pretendemos, neste segundo capítulo, situar as políticas educacionais para a educação especial, a partir de um resgate histórico da década de 1990 até os dias atuais, acompanhando a trajetória da área no Brasil, considerando os paradigmas teóricos vigentes, bem como as formulações legais e as discussões ocorridas em cada período. Teceremos, ainda, algumas considerações sobre o cenário atual da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, tendo em vista que a concretização das propostas políticas sobre a inclusão educacional ainda é o grande desafio da educação para todos.

As dificuldades que se apresentam na implementação dessas políticas somente podem ser compreendidas a partir da consideração da dinâmica social na qual estão inseridas. Segundo Vizim (2003), ao se analisar as políticas educacionais de inclusão devemos estar atentos à forma como os discursos políticos são produzidos, bem como as bases nas quais eles se sustentam e como se constituem ao longo da história.

O sistema educacional brasileiro vem progredindo com relação à concretização de escolas inclusivas. Por outro lado, as limitações impostas pela reestruturação capitalista no contexto da globalização – desigualdades econômicas, sociais e geográficas - representam grandes desafios para a efetivação do discurso da inclusão escolar (CAIADO, 2006).

### **2.1 Educação especial nas políticas educacionais contemporâneas: o direito a educação da pessoa com deficiência**

Atualmente, verifica-se um discurso favorável à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, não apenas no contexto escolar, mas em todos os espaços sociais. Na área educacional, o percurso percorrido até a proposta de inclusão escolar passou pelas fases de exclusão, normalização e integração (MENDES, 2006). Cabe ressaltar que estes processos não ocorrem de forma linear, tampouco homogêneo, e ainda coexistem, isto é, a adoção de um não significa a extinção do outro (LIMA, 2006).

Embora iniciativas isoladas e precursoras possam ser constatadas em nosso país, no Século XIX é apenas na década de 1970 que se verifica uma resposta mais ampla da sociedade com relação à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, MAZZOTTA, 2010). A criação do primeiro órgão oficial para definição de metas para a educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), foi um dos marcos na educação especial. Segundo Jannuzzi (2006), a criação do CENESP pareceu ser uma promessa de ação política mais efetiva, a nível governamental, que poderia organizar a precária situação da área naquela época.

Bueno (2001), ao analisar os dados sobre as matrículas em educação especial, afirma que, em 1974, o número de atendimentos foi de 96.413 alunos, ou seja, a população atendida nos diferentes sistemas (federais, estaduais, municipais e privadas) não alcançava sequer 1% da população (BUENO, 2001, p.145).

Como pontua Glat (2007), por muito tempo o campo de atuação da educação especial permaneceu voltado para o atendimento direto aos educandos com necessidades especiais; atualmente pautada na perspectiva da educação inclusiva, passa a ser solicitada como suporte à escola regular no processo de acolhimento desses alunos. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, como lembra a autora, os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela, que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental (GLAT, 2007, p.19).

No entanto, o conceito de educação inclusiva e, conseqüentemente, o de inclusão escolar, que via de regra tem sido interpretado com proposta voltada exclusivamente para as pessoas com deficiências, é equivocado, pois, em sua gênese esta proposta refere-se a todas as pessoas. (CARVALHO, 2004; LIMA, 2006; BERTHOU, 2009).

A proposta de educação inclusiva integra um projeto maior, o da sociedade inclusiva, e diz respeito a todas as pessoas, sem distinções. O conceito de uma sociedade inclusiva está fundamentado numa filosofia que reconhece a diversidade como característica inerente à constituição humana (LAPLANE, 2006). A idéia de que apenas as pessoas com necessidades especiais seriam beneficiárias da inclusão, seja ela social ou escolar, é preconceituosa, pois, quando falamos de inclusão, inclusão escolar, educação inclusiva estamos nos referindo a todos (LIMA, 2006).

Como coloca Carvalho (2004) em “Educação inclusiva: com os pingos nos is”, considera que a sociedade e a escola inclusiva, enquanto ideais, tem encontrado adeptos na sociedade em geral, afinal, ressalta a autora, o movimento da não exclusão está implícito nos ideais democráticos proclamados e aceitos universalmente.

O movimento em prol da defesa do direito a educação das pessoas com deficiência é corolário de um movimento social, de tendência mundial, que enfatiza reivindicações populares e demandas de grupos até então excluídos dos espaços sociais. O contexto social brasileiro, nos anos de 1980 e de 1990, constituiu um período de intensificação dos índices de pobreza e indigência. O acesso à educação era negado à maioria da população. No Brasil, em 2000, segundo o Censo do IBGE, de uma população estimada em 170 milhões de habitantes, cerca de 15% dos brasileiros eram analfabetos (JANNUZZI, 2006, 143). Arelaro (2003) afirma que, aproximadamente, um milhão de crianças e jovens “portadores de necessidades especiais aguardavam atendimento no sistema educacional” (ARELARO, 2003, p.21).

No Brasil, assim como em outros países, a intensificação do discurso em prol da educação inclusiva ocorreu a partir da divulgação de documentos internacionais resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca, na Espanha (1994).

Os documentos resultantes destes dois eventos aclamam pelos direitos humanos e anunciam o lema Educação para Todos, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento. Estes documentos passam a influenciar a formulação das políticas públicas educacionais no Brasil (CAIADO, 2006).

Além de reconhecer a educação como direito fundamental de todos, as recomendações internacionais explicitam o sentido de necessidades básicas de aprendizagem, definidas tanto como instrumentos essenciais para a aprendizagem quanto os conteúdos básicos necessário à participação ativa na vida social. Foi apresentada a expressão “necessidade educacional especial” (NEE) referindo-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem (CAIADO, 2006; VIZIM, 2003; BERTHOU, 2009).

A educação inclusiva pressupõe que seja desenvolvida uma educação de qualidade para todos – inclusive os que apresentam com necessidades educacionais especiais - indiscriminadamente. Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem sócio-econômica, étnica ou cultural (SASSAKI, 1998).

A Declaração de Salamanca (1994), quando explicitou que a escola deveria oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população, contribuiu para o avanço das discussões que já vinham sendo feitas à rigidez histórica dos sistemas de ensino. Essas noções, de certo modo, parecem ter sido incorporadas na política nacional (CAIADO,

206). Nesse mesmo ano, publicou-se o documento Política Nacional de Educação Especial, cuja natureza ficou assim definida:

entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994, p.7).

Cabe ressaltar que, na Constituição Federal de 1988, já constava a definição da educação como direito de todos e dever do Estado, e a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Neste período, a matrícula de *portadores de necessidades especiais* em classes comuns do ensino regular é definida como integração instrucional. Deste processo se beneficiaram somente aqueles que apresentavam “condições de acompanhar” o ritmo dos alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Em dezembro de 1996, em conformidade com premissas contidas nas recomendações internacionais, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após oito anos de tramitação, com calorosos enfrentamentos entre dois projetos: “uma ampla participação popular e outro articulado com o governo”. Segundo Caiado, o projeto aprovado, com apoio do MEC e da iniciativa privada, “sem vetos”, apresentava originalmente o §4º do artigo 85: “o educando em condições de integrar-se ao Ensino Regular tem assegurado matrícula no ensino público”, no entanto, este parágrafo foi suprimido. Para a autora, esta supressão do texto que assegurava o direito de matrícula na educação básica fala por si (CAIADO, 2003, p.21).

A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi definida pela primeira vez como modalidade de ensino. Foi reafirmada a matrícula do aluno com necessidades especiais preferencialmente na rede regular, conforme consta no texto constitucional, além de prescrever a oferta de serviços de apoio especializado na própria escola.

O atendimento especializado poderia ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados. Entretanto, “sempre que em função de condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns”, fica estabelecido, também, que a oferta de educação especial deveria ser iniciada durante a educação infantil (0-6 anos) segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Caiado (2003) nos chama atenção para dois aspectos que merecem destaque com relação à educação especial, na LDB/96<sup>22</sup>: o primeiro, a ampliação na definição do alunado da educação especial, que passou a serem alunos portadores de necessidades especiais, diferente da definição contida na Constituição de 1988, uma vez que nesta o aluno da educação especial é o portador de deficiência.

O uso da classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de portadores de necessidades educativas especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora, incluem-se, a partir do conceito de necessidades especiais, além das deficiências, pessoas em condições sociais, físicas, emocionais, sensoriais e intelectuais diferenciadas, aquelas com dificuldades de aprendizagem, condutas típicas, os superdotados, os desfavorecidos, os marginalizados. Seja esta necessidade especial permanente ou temporária.

Assim, conforme assinala Caiado (2003), na LDB/96, ficou indefinido quem seria realmente o aluno da educação especial. Desse modo, como seria realizado o planejamento, a formação de professores, dentre outros, sem esta delimitação?

Por outro lado, Bueno (2001) aponta que, embora o termo necessidades educacionais especiais seja mais abrangente, há um aspecto positivo, pois, ao tratar a educação das pessoas com deficiência dentro do âmbito da educação para alunos com necessidades educacionais especiais, e esta, no contexto da educação para todos, surge a oportunidade de romper com o dualismo existente entre educação especial e educação regular.

O segundo aspecto levantado por Caiado (2003), com relação à educação especial na LDB, diz respeito à expressão “preferencialmente”, quando trata da oferta da educação, aliás nossa lei maior da educação não determina a obrigatoriedade de inclusão de todos os alunos nas classes comuns da rede de ensino, pois ainda persiste a possibilidade de que o atendimento educacional especializado seja substitutivo da escolarização no contexto das classes comuns, conforme consta na lei:

o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular” (LDB, 1996, Artigo 58, p. 24).

Para Caiado (2006), esta condicionalidade da oferta de vagas às condições específicas do aluno, seria uma evidência do caráter meritocrático desta lei. Esta foi, segundo a autora, a forma encontrada pelo Estado de não assumir diretamente a responsabilidade pela integração do aluno.

---

<sup>22</sup> Na LDB/96 são utilizadas as expressões: educandos portadores de necessidades especiais e educandos com necessidades especiais.

Quanto ao apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais, a LDB/96 em seu art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar a este acesso “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.24).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº 2, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução instituiu as diretrizes nacionais para a educação de todos os alunos com necessidades educacionais na educação básica em todas as suas modalidades e níveis. Porém permanece a possibilidade de substituição do ensino regular pelo atendimento especializado (BRASIL, 2001).

O termo inclusão foi mencionado pela primeira vez nas Diretrizes para a Educação Especial. O documento faz menção à legislação anterior como base, destacando como fonte de inspiração filosófica a Declaração de Salamanca /94. O professor é apontado como elemento chave para a construção da escola inclusiva. Os sistemas escolares são instados a assegurar a matrícula de todos os alunos e a organizar-se para atendê-los. No entanto, permanece a possibilidade do atendimento educacional especializado “substituir”, em alguns casos, os “serviços educacionais comuns”. Quanto à definição dos alunos, segundo o artigo quinto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consideram-se escolares com necessidades educacionais especiais aqueles que, no percurso educacional apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p.1).

O acesso ao currículo através de linguagens e códigos aplicáveis fica assegurado ao aluno que destes necessitam:

§ 2º. Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas ouvidas os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, p.1).

Cabe ressaltar que a transferência do aluno da escola especial para a escola da rede regular estava condicionada a três fatores: à vontade da família do aluno, à avaliação de

uma equipe pedagógica e à existência de uma escola que estivesse em condições de atendê-lo, conforme consta na Resolução n. 2, artigo 10, parágrafo 3º:

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional (BRASIL, 2001).

De certo modo, parece-nos que ficou “complicada” a situação do aluno com necessidades educacionais especiais nesta época, dado esse triplo “engessamento” da possibilidade de frequentar a escola comum. Mesmo se fosse desejo da família que ele frequentasse uma escola regular, e lhe oferecesse apoio para tal, o aluno com necessidades educacionais especiais teria que oferecer um desempenho que convencesse a equipe pedagógica da escola especial, e ainda contar com uma escola que aceitasse a sua matrícula.

No caso do aluno com deficiência visual, esta situação, talvez, apresentasse nuances ainda mais complicadas, se consideramos que nessa época poucas pessoas com deficiência visual tinham acesso a escolas especializadas, muito menos a escolas regulares<sup>23</sup>.

No mesmo ano foi publicado o Plano Nacional de Educação (2001), no qual a educação especial é reafirmada como direito. O diagnóstico da educação especial apresentado no Plano Nacional de Educação (2001) registra o panorama da área no Brasil, revelando histórica exclusão escolar das pessoas com necessidades especiais, termo utilizado no documento. Segundo este, os números de matrículas nos estabelecimentos escolares, 293.403 em 1998, foram “tão baixos” que não permitiam qualquer confronto com a demanda que seria de 15 milhões de pessoas com deficiência. Esta análise tomou por base os dados da OMS, cuja estimativa apontava que 10% da população mundial apresentava algum tipo de deficiência; que, aplicadas no Brasil, apontariam a existência de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais (INEP, 2001).

Dentre as várias diretrizes e metas apontadas, destacamos a afirmação da necessidade de uma política pública explícita e vigorosa de acesso à educação (PNE, Lei nº. 10.172/2001). Percebe-se que a educação especial, que historicamente se configurou como um sistema de ensino paralelo passa a ser orientada de forma mais incisiva pela diretriz de integração/inclusão:

a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. [...] O

<sup>23</sup> Com base no INEP (2001) foram registradas 8.530 matrículas de alunos com deficiência visual em regime de “integração”. Do total de 24,5 milhões brasileiros com deficiências, 48,1% apresentavam deficiência visual segundo Haddad & Sampaio (2010, p.12). Nesta época, não houve distinção entre as matrículas de alunos cegos e alunos com baixa visão, isto só, ocorreu no Censo em 2004.

ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (PNE, Lei nº 10.172/2001, p.55).

Ainda segundo o PNE/2001, na educação especial, em 1997, o atendimento na modalidade “classes especiais” correspondia à maior parte das matrículas. A tendência registrada nos sistemas de ensino, segundo o documento naquela ocasião, seria a de “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino; se isto não for possível, em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas”, entretanto, afirma que apesar da expansão das matrículas, “o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino” (BRASIL, 2001).

É importante salientar que no Plano Nacional da Educação, não obstante a política para a educação especial tenha se alinhado a proposta de educação inclusiva, o direito à educação nas classes comuns, permanece condicionado às “possibilidades” do aluno, tal qual apresentado cinco anos atrás na LDB/96. Parece haver uma tentativa de justificar esta prática quando afirma que:

a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, **e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.** A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Obviamente, a nossa observação não representa a defesa de uma “inclusão radical” feita irresponsavelmente, sem o devido apoio tanto ao aluno quanto ao educador e demais sujeitos envolvidos no contexto da inclusão escolar. Nesse sentido, defende Carvalho (2004) que pensar a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, sem oferecer-lhes ajuda e apoio, é considerar este aluno apenas como mais um número de matrícula ou “uma carteira a mais na sala de aula”.

Quando abordamos a questão da permanência da condicionalidade da oferta da vaga pública nas classes comuns, às condições específicas do aluno com necessidades especiais<sup>24</sup> leia-se aluno com deficiência visual, auditiva, física, mental, múltipla, distúrbios

<sup>24</sup> O Plano Nacional de Educação consta pessoas com necessidades especiais e aluno com necessidades especiais, estes seriam aqueles que apresentam deficiência física, sensorial (visuais e auditivas), mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos- necessidades especiais (BRASIL, MEC/PNE, 2001).

de conduta e superdotação ou altas habilidades, é para ressaltar que, apesar do discurso em prol da “plena integração”, no documento em questão, a possibilidade de que este não ocorra na prática foi apresentada.

Diante dessa possibilidade, torna-se importante a garantia de outras formas de atendimento, escolas especiais, salas especiais e sala de recursos, para aqueles que não puderem receber a educação “junto com as demais pessoas”, permanecendo, assim, a responsabilidade da educação dos alunos com deficiência e demais necessidades especiais no âmbito da educação especial.

A educação especial, a partir da LDB/96, recebeu maior atenção do Estado, pelo menos do ponto de vista legal, dada a intensificação da produção de uma série de dispositivos legais, pareceres, decretos, para esta área (CAIADO, 2006).

Em 2002 outros três documentos foram publicados na área da educação especial: a publicação da resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular uma formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002); a lei n. 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, e ainda a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002); e a portaria n. 2.678/02, que aprovou as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, incluindo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Recentemente, foram publicados dois documentos para a área da educação especial, ambos divulgados em 2008. O primeiro documento foi elaborado por um grupo de trabalho, nomeado em 2007, pelo Ministro da Educação, formado por membros dos governos e acadêmicos da área de educação. Assim, em 2008, o MEC publicou o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, como mais uma das ações governamentais que visam a promoção de uma educação de qualidade para todos, seu objetivo é:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

A atual política de educação especial orienta os sistemas de ensino para a inclusão educacional, no contexto das escolas e turmas comuns do ensino regular. A educação inclusiva é apresentada como paradigma mundial a ser seguido, definido como uma “ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. As escolas são convocadas a “confrontar as práticas discriminatórias” e desenvolver alternativas para superá-las.

A escola, neste documento, apresenta-se como um importante instrumento de combate a “lógica da exclusão”. A “organização das escolas e classes especiais” passa a ser repensada. Verifica-se, portanto, que a educação especial configura-se, dentro da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, como uma proposta pedagógica, que disponibiliza serviços e recursos, através do atendimento educacional especializado (AEE). A educação especial é definida como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Pela primeira vez a educação especial, realizada através do AEE, não aparece com a possibilidade de ser substitutivo do “processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”, conforme o documento:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo **substitutivas à escolarização**. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10, grifo nosso).

A organização desse atendimento é de responsabilidade dos sistemas de ensino, conforme as seguintes diretrizes e definições: do nascimento aos três anos, o AEE “se expressa por meio de serviços de intervenção precoce”; na educação básica, a oferta é obrigatória, na própria escola ou centro especializado, e deverá ser realizada no turno inverso ao da classe comum; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o atendimento tem como por objetivo a ampliação das “oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social”; na educação indígena, do campo e quilombola, a educação especial deve assegurar “que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base

nas diferenças socioculturais desses grupos”; na educação superior, a “transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 17-18).

É importante pontuar que, com relação à obrigatoriedade da oferta do AEE, enquanto um atendimento que oferece “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” parece estar posta de forma clara apenas para a educação básica. Essa dimensão, a nosso ver, não está efetivamente posta para o ensino superior, EJA e educação profissional. A atuação da educação especial, nestes casos, passa a ser muito mais definida como “ações” do que efetivamente uma garantia de um atendimento contínuo e sistemático.

Segundo as diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o AEE, articulado à proposta pedagógica da escola, é responsável pela identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Cabe ainda ao sistema de ensino, prover os profissionais para o AEE, que será oferecido:

[...] mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p17).

Nota-se que a referência é aos profissionais e não a professores. O documento apresenta um conjunto de profissionais que atuarão na educação especial:

cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p.17).

O documento define que o professor, para o exercício da docência do AEE, deverá ter formação inicial e continuada, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esta formação deverá, também, “contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo”. Desse modo o professor estaria habilitado para atuar de forma interdisciplinar na oferta dos serviços e recursos da educação especial nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares (BRASIL, 2008, p.18-19).

Compete, ainda, ao professor do AEE, uma formação que contemple conhecimentos de gestão educacional, tendo em vista “desenvolvimento de projetos em

parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008, p.18).

Conforme a nova proposição política da educação especial, teríamos, no caso de um aluno surdo-cego matriculado em classe comum do ensino fundamental: o professor regente, o guia-intérprete e o AEE no contraturno. Se este aluno demandar apoio constante, essa configuração seria professor regente, guia-intérprete e cuidador, na classe comum, e no AEE, seria professor e cuidador.

Não queremos fazer uma crítica apressada a essa “inauguração” de novas funções na educação especial, pois esta é uma situação que ainda está sendo desenhada, dada sua recente implementação, e não dispomos de discussão a esse respeito. No entanto, gostaríamos de registrar as seguintes questões: Quais seriam as atribuições dos demais profissionais, visto que o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta apenas a atuação do professor do AEE? Se alguns alunos demandam apoio constante, surgindo assim a figura do cuidador, como seria estabelecida esta relação aluno- cuidador- professor?

As proposições políticas chegam às escolas pelas mais diferentes vias de divulgação, cada diretriz passa por um processo de interpretação, onde alguns temas são mais enfatizados, objetivando sua incorporação pelos professores. Nos últimos anos, as diretrizes políticas para a educação brasileira e, da mesma forma para a educação especial tem sido conduzidas por orientações de organismos internacionais, que por um lado propõe o reconhecimento da diversidade e por outro o respeito às diferenças sustenta uma proposta de individualização do ensino, o que segundo a autora, considerando as condições sociais de produção da escola brasileira corre-se o risco de ampliar as desigualdades (GARCIA, 2007).

Cabe pensar como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* está sendo interpretada pela escola. Como afirma Garcia (2007) a investigação da política educacional através da documentação oficial, deve ter compreensão de que a escola não fica inerte, tampouco adota todas as prescrições da qual é objeto.

Retomando os documentos, após divulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, no mesmo ano, o AEE foi regulamentado através de decreto, que foi definido como:

um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008, p 1).

Verifica-se que a publicação do decreto que regulamenta o AEE, de certo modo, vem suprir algumas lacunas que surgiram a partir da publicação da *Política Nacional de*

*Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Nesse documento não foi definido, por exemplo, aspectos relacionados à organização do AEE, seu funcionamento e recursos financeiros para a implementação.

No âmbito administrativo, o decreto aponta a responsabilidade da União na alocação de recursos financeiros e apoio técnico aos sistemas públicos de ensino na oferta do atendimento educacional especializado ao alunado da educação especial.

A promoção das ações de apoio técnico e financeiro do governo para a oferta do AEE, coordenadas pelo Ministério da Educação, é detalhada em seis pontos com base no Decreto n. 6.571/08:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008, p 1- 2).

Quanto aos recursos educacionais - elaboração, produção e distribuição dos recursos ficou ainda estabelecido, no parágrafo segundo, que esta ação se constitui como:

A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2008, p 1-2).

O AEE, conforme o estabelecido, será oferecido em salas de recursos multifuncionais, que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Cabe ressaltar que o MEC já disponibilizara salas de recurso para as escolas, conforme dados constantes no site do MEC<sup>25</sup>, de 2005 a 2009, foram implantadas 15.551 salas de recursos multifuncionais, sendo atendidos 82% dos municípios brasileiros.

Para efeito da distribuição dos recursos, ficou estabelecido que as matrículas dos alunos que estudam em classes comuns e também no AEE fossem duplamente contabilizadas, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>26</sup> (FUNDEB) e com o Decreto n. 6.671/08:

<sup>25</sup> Os dados apresentados foram extraídos no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), especificamente do link da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Acesso em : 15 de março de 2009.

<sup>26</sup> Os recursos destinados para a manutenção da educação básica é realizado através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujo calculo é realizado de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar, este fundo foi regulamentado pelo Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 6º. O Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do artigo:

Art. 9º. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008, p.3).

Assim, o aluno matriculado em classe comum na rede pública de ensino e tiver matrícula concomitante no AEE, é computado duas vezes no censo escolar, fazendo com que o sistema de ensino receba recursos duplamente pelo mesmo aluno.

A educação especial nas duas ultima décadas tem ensejado a publicação de inúmeras leis, planos, pareceres, resoluções, dentre outros dispositivos legais. As leis que garantem o direito à educação fazem parte de um complexo jurídico, que envolve permanentemente as relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade. A constituição de uma política e sua efetivação não se dá apenas no campo discursivo, mas nas relações de poder, as quais estão presentes no contexto de produção dessa política, que determinam as políticas sociais (GARCIA, 2007; SILVA, 2003).

O direito à educação de pessoas com deficiência é recente na legislação brasileira. Como prática social, a educação da pessoa com deficiência, não obstante, em nossa história, algumas iniciativas governamentais datem do início do século XIX, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atendimento da demanda social sempre foi muito aquém (CAIADO, 2006, SILVA, 2003).

A história da educação destinada às pessoas com deficiência no Brasil revela um cenário onde as ações governamentais foram realizadas com nítido viés terapêutico/assistencial e ênfase ao atendimento realizado em instituições particulares (CAIADO, 2006; JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 1996). Nas últimas décadas verificamos novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas no cenário mundial e nacional. O debate sobre a política de inclusão escolar e social de pessoas com deficiência extrapola o contexto escolar, mas que nela se fazem presentes. Quando se trata de analisar a concretização do direito à educação escolar para alunos com deficiência, seja sensorial, física ou mental, deve-se considerar o quadro histórico de exclusão vivenciado por grande parte desses alunos.

Entretanto, para além dessa constatação, na atual conjuntura de propagação dos ideários de educação inclusiva, é preciso realizar uma reflexão mais crítica sobre os discursos propalados sobre a inclusão escolar. Se considerarmos que as políticas educacionais são constituídas por discursos específicos, elaborados a partir de um embate de interesses devemos considerar as “relações de força que se explicitam e são silenciadas no discurso” de modo a perceber quais formulações ganharam mais força na sua relação com as condições

histórico-sociais de produção dos discursos que sustentam as políticas educacionais (GARCIA, 2007, p. 135).

No caso das proposições políticas para a educação especial, o que ou quem tem sido silenciado? As experiências de inclusão escolar que já estavam em andamento nos diversos municípios brasileiros foram verificadas? Desde as décadas de 1960 e 1970, despeito das políticas governamentais, que apresentavam um viés clínico – terapêutico, assistencialista, privilegiando o atendimento educacional em instituições especializadas, em vários estados brasileiros, tais como Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, as políticas educacionais já focalizavam a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas comuns (MAZZOTTA, 1996).

Não teriam essas vivências importantes dados para pensarmos uma proposta educacional para o aluno com deficiência visual que realmente atenda suas necessidades? A nosso ver parece haver um desperdício dessas valiosas experiências que, se escrutinadas poderiam oferecer subsídios para a inclusão escolar desses alunos. Parece-nos que as propostas para a educação especial sempre buscam inaugurar novas formas de atendimento sem, contudo averiguar, por exemplo, o que as experiências, pesquisas vem apontando como avanço e retrocesso na educação da pessoa com deficiência. Como verificamos nos documentos que normalizam a educação especial brasileira, a partir da LDB/96, o acesso incondicional às classes comuns da rede pública de ensino foram asseguradas no plano legal apenas em 2008. A partir do momento que este direito está assegurado em lei, quais seriam os questionamentos que deveriam ser realizados?

As reflexões acerca das proposições políticas para a educação especial devem considerar que a constituição de uma política e sua efetivação não ocorre apenas no campo discursivo. Como pontua Garcia (2007), no processo de construção e efetivação das políticas educacionais são estabelecidas através de relações de poder, e estas por sua vez, determinam as políticas. Portanto, pensar a política educacional implica pensar que ela se constitui em um espaço discursivo, cujos contornos são dados pelos discursos, pelas teorias, pelos compromissos e interesses pessoais, enfim por uma trama de relações e significados.

Analisar as políticas para a educação especial não é tarefa simples. As contingências que cercam esse tema são muitas, dentre as quais a situação socioeconômica da população, de alta desigualdade, que não pode deixar de ser considerada como um dos principais motivos da exclusão social. As possibilidades e os limites das políticas inclusivas e compensatórias na educação básica brasileira continuam a sofrer dos mesmos limites e possibilidades que têm acompanhado a nossa evolução histórica (CURY, 2005).

Assim, discussões em torno da necessidade de se avançar para a efetivação de uma escola que acolha todas as pessoas são de fundamental importância, independentemente de suas diferenças. Por outro lado, parece que as maiores conquistas em relação ao direito a educação da pessoa com deficiência têm avançado mais no que diz respeito à elaboração de leis e normas do que na concretização de ações, que de fato possibilitem a real inserção destas pessoas na sociedade.

A respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, Caiado (2003) afirma que é necessário politizar esse movimento. Segundo a autora, o direito a educação não se encerra no acesso e no sucesso escolar, é preciso discutir a função da educação, qual o papel que tem exercido na reprodução da exclusão social.

A política educacional deve ser pensada de forma articulada às demais políticas de outras áreas sociais. Em se tratando do aluno com deficiência essa articulação entre as políticas sociais é importante, por exemplo, mesmo que sejam garantidos a vaga na classe comum e o atendimento educacional especializado, sem o acesso ao transporte adequado o aluno pode não conseguir estudar.

## **2.2 Ações e Programas específicos para alunos com deficiência visual pós LDB 9394/96**

O atendimento educacional de alunos com deficiência visual do ensino fundamental que tradicionalmente era oferecido em instituições especializadas, situação que permaneceu sem grandes alterações até o final dos anos 1990, passou nas últimas duas décadas por mudanças significativas. Os dados do Censo Escolar/MEC nos fornecem informações sobre o universo dos alunos com deficiência visual matriculados no sistema de ensino brasileiro. A partir da análise dos dados, considerando as matrículas nos anos 2001 e 2009, observa-se que houve uma mudança do ponto de vista da modalidade do atendimento: em 2009 foram registradas 67.855 matrículas de alunos com deficiência visual. No caso de alunos cegos, houve no total 7.576 matrículas, sendo 1.868 (24,6%) em escolas exclusivamente especializadas, 549 (7,3%) em classes especiais do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos, e 5.159 (6,8%) em classes comuns do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos. As matrículas de alunos com baixa visão perfizeram o total de 60.279 matrículas, onde 2.864 (4,7%) foram em escolas exclusivamente especializadas, 805 (1,3%) em classes especiais do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos e 56.610

(94%) em classes comuns do ensino regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2009).

Assim, em 2009, verificou-se que a maior parte dos alunos com deficiência visual estava matriculada em classes comuns do ensino regular, 94% no caso de alunos com baixa visão e 68% para alunos cegos. Este cenário é diferente do registrado em 2001, quando foram registradas 8.570 matrículas em escolas especializadas ou em classes especiais do ensino regular e 8.530 matrículas de alunos integrados em classes comuns, sendo que a maioria dos alunos, precisamente 5.663, estava matriculada sem sala de recursos (INEP, 2001). Cabe ressaltar que em 2001 ainda não havia distinção entre as matrículas de alunos cegos e alunos com baixa visão. Esta diferenciação somente ocorreu a partir de 2004. Em 2001, o percentual de matrículas em escolas especializadas e classes especiais correspondiam a 50,1% do total de matrículas.

A atual prevalência das matrículas dos alunos com deficiência visual nas classes comuns da rede pública de ensino sugere que o acesso a escola comum está sendo ampliado para esses alunos.

Conforme verificado no histórico anteriormente apresentado, o acesso à educação das pessoas com deficiência visual no Brasil permaneceu por muito tempo sob a responsabilidade de instituições especializadas, geralmente instaladas nas capitais dos estados brasileiros. Até 1926, o IBC foi a única instituição oficialmente encarregada pela educação da pessoa com deficiência visual no Brasil.

Atualmente, a pessoa com deficiência visual tem o direito de estudar em qualquer escola pública brasileira. O acesso à escola, pelo menos legalmente, não mais está facultado à aquiescência alheia. Conforme a atual política de educação especial, além da matrícula na classe comum, o aluno com deficiência visual tem direito ao atendimento educacional especializado. Cabe nesse momento, buscar compreender como está ocorrendo esse processo de escolarização do aluno cego e com baixa visão no contexto das classes comuns.

Até o final dos anos 1970, na vigência da integração, os alunos com deficiência visual tinham que seguir o mesmo ritmo dos demais alunos, “sofrer a mesma avaliação, ter o mesmo tempo dos demais”, as diferenças não eram consideradas, o aluno que não conseguia se adequar ao ritmo dos demais eram considerados excepcionais e “em sua maioria acabavam nas APAEs” (PROFETA, 2007, p.209). Nesse período, foram criadas as classes de Braille e de conservação de Vista, além de classes noturnas para adolescentes e adultos, com funcionamento diário de duas horas (MAZZOTTA, 2010).

A partir de 1990, os documentos técnicos e as medidas em nível federal indicam a tendência das ações governamentais para a inclusão da educação especial no âmbito da

educação, e diretrizes para a inclusão dos alunos com deficiências, condutas típicas ou superdotação/altas habilidades no ensino regular. A política adotada pelo governo federal estava marcada por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencialista, em vez de educacional, e ainda apresentava uma terceirização exacerbada, evidenciando uma política com forte inclinação para o apoio financeiro a instituições particulares (MAZZOTTA, 2005).

A “inclusão” de alunos com deficiência visual em escolas comuns, nesse período, meados de 1990, foi realizada “sem um cuidado maior”. Esta inclusão sem a devida adequação das salas, formação de professores, não oferecia as “condições mínimas de igualdade”. Este processo teria causado “transtornos” para a educação dos alunos com deficiência visual, impulsionando a criação de estruturas auxiliares, como as salas de recursos e os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs) (BORGES, 2003, p. 236).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), tem desenvolvido uma série de ações voltadas para auxiliar o sistema escolar no processo de inclusão dos escolares com deficiência visual. Dentre essas ações, apontamos à institucionalização do Projeto CAP – Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, em 1998. O primeiro CAP foi criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1994, sendo posteriormente adotado pela SEESP. A proposta dos centros, instalados em parceria com os estados, foi para a produção de materiais didáticos como livros e textos em Braille, para distribuição aos alunos matriculados no ensino comum, assim como a organização de espaços educacionais para apoiar os alunos com baixa visão (MAZZOTTA, 2005).

Os CAPs apresentavam uma variedade de recursos especializados, tais como os programas DOSVOX, Virtual Vision, Braille Fácil. Em sua análise sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em classes comuns, Orrico (2007) ressalta que a criação dos CAPs possibilitou o desenvolvimento de uma rede de produção de materiais em Braille, no entanto essa produção ainda não atende à demanda do país.

Ainda em 1998, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional do Livro Didático em Braille (PNLD Braille). Através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), firmou convênio com o Instituto Benjamin Constant (IBC) com o objetivo de transcrever, para meio magnético, 20 (vinte) títulos de livros didáticos. Os CDs foram enviados aos CAPs, para serem impressos e distribuídos aos alunos. Através desse programa, 300 livros didáticos para o ensino fundamental deveriam ser transcritos para o Braille e distribuídos, gratuitamente, para os alunos com deficiência visual das escolas públicas. Segundo Borges (2003) esta ação do governo foi de grande importância, pois o próprio MEC assumiu a responsabilidade pelo fornecimento do livro didático para os alunos com

deficiência visual, entretanto, ressalta o autor, somente um pequeno número de livros foi disponibilizado. O programa mostrou-se complexo para sua implementação, pois envolvia uma estrutura tecnológica e apoio logístico que não existiam nos CAPs. Outra dificuldade apontada pelo autor foi a dificuldade encontrada em controlar a qualidade dos livros produzidos, por falta de recursos humanos com a devida experiência.

A transcrição para o Braille, ou seja, a reprodução em caracteres do alfabeto Braille, do conteúdo de um texto originalmente impresso no sistema comum de escrita é um processo complexo, não bastam uma impressora Braille e papel. Mesmo com a possibilidade de ser transcrito para o Braille, o conteúdo do livro, cédula eleitoral, manual, cardápios, dentre outros, demanda um processo de adaptação e ajuste prévios, considerando as características do conteúdo e as especificidades da leitura tátil (OKA; NASSIF, 2010 ).

Todo o conteúdo do livro didático, como mapas, desenhos, tabelas, passa por um processo de adaptação, que é testado por pessoas cegas, para verificar se a adaptação será compreendida e até mesmo se atende ao objetivo de transmitir a informação que se pretende oferecer. Esta apreciação da adaptação deve ser realizada, considerando as características do seu público, como, por exemplo, a faixa etária, isto por que um adulto cego poderá compreender a adaptação, mas a criança cega poderá não compreender. Após passar pela adaptação, o material passa por uma revisão Braille. Esta verificação é realizada através da verificação tátil, para a detecção de possíveis incorreções cometidas no processo de transcrição.

Segundo Nicolaiewsky & Corrêa (2008), a técnica de revisão em Braille é complexa. Como a escrita das letras é padronizada e, dada as especificidades do Braille, por exemplo, não é possível inserir uma letra a mais no meio da frase, ou oposto, pois, se apagarmos uma letra excedente em Braille, fica um espaço em branco no meio da palavra.

A existência de diferentes formas de utilização do sistema Braille no país também foi um problema para o PNLD Braille, pois não havia uma normalização para o uso do Braille até 2002. O documento Grafia Braille para a Língua Portuguesa, que normaliza o uso do Braille no Brasil, foi publicado em setembro de 2002. Este documento, a portaria n. 2.678/02, estabelece as normas, diretrizes e regulamentações para a unificação do Sistema Braille com países de língua portuguesa e espanhola em todas as modalidades (BRASIL, 2002).

Não obstante os problemas encontrados, através do PNLD Braille, em 1999, foi desenvolvido e disponibilizado, gratuitamente, o programa Braille Fácil, software de edição e impressão Braille, utilizado em todo país, e produzidos 20 livros didáticos, enviados em arquivos eletrônicos para os CAPs. (BORGES, 2003; INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Segundo dados do FNDE<sup>27</sup>, entre 2000/2001 foram transcritos 90 títulos de livros didáticos de 1ª a 4ª séries; em 2003/2004 foram transcritos 128 títulos didáticos e 70 títulos de livros paradidáticos. Neste período, foram incluídos títulos para as séries de 5ª a 8ª; entretanto foram contempladas apenas as disciplinas de português, matemática e ciências. Os livros paradidáticos produzidos em 2003/2004 são da coleção Literatura em Minha Casa, composta de setenta títulos, encaminhados através do IBC, em meio ótico, para os CAPs.

Em 2005, segundo dados do FNDE, a produção dos livros do PNLD Braille passou a ser realizada pela Fundação Dorina Nowill Para Cegos; segundo o FNDE, convênio firmado com esta Fundação previa a distribuição de 40.030 livros em Braille, de 128 títulos diferentes das cinco disciplinas (português, matemática, ciências, história e geografia). Até o ano letivo de 2006, foram atendidos os alunos de 1ª a 4ª séries, “quando o PNLD passou a atender o aluno cego com o mesmo título que estava sendo adotado na escola.” Esta informação do FNDE é importante, pois se verifica que até 2006 os livros em Braille enviados para os alunos nem sempre eram os mesmo adotados pela escola, situação vivenciada também pelos alunos de 5ª a 8ª séries. Segundo o FNDE, o aluno cego passou a receber o mesmo livro adotado pela escola em 2008.

Não há registro, no PNLD Braille, de produção de materiais e/ou livros em Braille para os alunos do ensino médio.

É importante ressaltar que, antes da disponibilização dos livros em Braille pelo MEC, os alunos com deficiência visual, principalmente aqueles que cursavam o ensino médio, se valiam da importante ajuda de ledores, aliás, prática que persiste até os dias atuais (VIEIRA, 2006). Ainda a esse respeito, Caiado (2006), em pesquisa realizada com alunos cegos matriculados em escolas comuns, aponta que na ausência de recursos didáticos, geralmente é a família que assume a responsabilidade de providenciar os recursos.

Voltando à cronologia das ações governamentais dirigidas para a pessoa com deficiência visual, temos, em 1999, a criação da Comissão Brasileira do Braille, vinculada à Secretaria de Educação Especial, cuja atribuição foi definir uma política para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo a Língua Portuguesa, a Matemática, Música, Informática, e outras (BRASIL, 1999, Portaria nº 319/99).

Em 2000, o FNDE/MEC financiou o Curso de Especialização em Informática Aplicada na Educação de Pessoas com Deficiência Visual e o de Adaptação, Transcrição e Produção de textos em Braille, realizado pelo IBC, tendo sido capacitados 40 professores. No ano de 2001, foram criados dois projetos: o projeto Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção

---

<sup>27</sup> Disponível em : [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso em: 22 de maio de 2009.

Braille – NAPPB, definido como um “pequeno CAP”, pois apresentava o mesmo objetivo dos CAPs, e o projeto Serviço de Apoio Pedagógico e Sala de Recursos definido como serviço de apoio e suplementação, funcionando na própria escola de ensino regular. Esses projetos funcionavam paralelamente aos 34 CAPs existentes no país. Em 2004, existiam 13 NAPPBs e 18 SAPSRs (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007, p.162-163; MAZZOTTA, 2010).

Foi publicada, em 2002, a portaria nº 2.678 de 24/09/2002, que instituiu a “Grafia Braille para a Língua Portuguesa”, recomendando seu uso a partir de 01 de janeiro de 2003. Não obstante o sistema Braille ter sido adotado no Brasil, desde 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos - atual Instituto Benjamin Constant - até 2002, não havia normas para seu uso no país. O sistema foi usado tal qual a forma original, quando criado por Louis Braille, em 1825, até 1940. A reforma ortográfica da Língua Portuguesa, ocorrida à época, “impôs algumas modificações no Braille, de origem francesa” e utilizada no Brasil. Em decorrência da ausência de uma definição governamental, as alterações realizadas após a reforma no sistema Braille ficaram à “mercê dos esforços de professores, técnicos especializados e de instituições ligadas à educação de cegos”, que primaram por “manter o sistema acessível e atualizado até a última década do século XX” (BRASIL, 2006, p.17; BRASIL, 2002).

Em 2006, foi publicada a portaria nº 1.010, 2006, que instituiu o sorobã como “recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual. Este documento é importante, pois, dentre outras definições, estabelece o direito da pessoa cega utilizar o soroban em qualquer atividade que demande execução de cálculos matemáticos, como, por exemplo, em provas de concursos públicos, vestibular, entre outros (BRASIL, 2006).

Outra ação do governo federal voltada para o apoio ao aluno com deficiência visual foi à distribuição gratuita de kits. Para o aluno cego o kit era composto por uma mochila contendo: uma reglete, um sorobã, um punção, uma bengala, uma ponteira de bengala para reposição e papel sulfite. Já o kit para o aluno com baixa visão a mochila continha: cadernos de pauta dupla, cadernos sem pauta, lápis 6B, caneta ponta porosa, borracha, pincel atômico, caneta hidrográfica e lupa de apoio (BRASIL, 2010) e o Serviço de Processamento de Dados do Governo Federal (SEPRO)<sup>28</sup>, 2010 .

A respeito dessa distribuição de kits para alunos com deficiência visual, afirma Borges (2003, p.247) que foi uma ação do governo federal com objetivo de atingir aqueles

---

<sup>28</sup>Disponível em: < [www.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2005-1/250802\\_01](http://www.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2005-1/250802_01)>. Acesso em : 24 de setembro de 2009.

alunos de regiões aonde as condições de “educação de cegos chega a níveis de dificuldade brutal”, pois, não existem sequer regletes para os alunos.

Segundo notícia postada no site do Serviço Federal de Processamento de Dados – SERPRO -, em 2003 e 2004 foram distribuídos 15 mil kits, sendo metade para alunos cegos e os outros 7.500 para alunos com baixa visão.

Procuramos maiores informações com relação a essa distribuição de kits, no site do MEC, bem como da SEESP, contudo não foi encontrado nenhum outro dado.

Atualmente, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, uma das ações de apoio do MEC seria a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. Esses recursos “incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”, como também a distribuição de *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2008, p.2).

Em junho de 2009, o Ministério da Educação lançou o software MecDaisy<sup>29</sup>, que é “um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado”. O programa foi desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), baseado no padrão internacional Daisy (Digital Accessible Information System) que está disponibilizado, gratuitamente, no portal do MEC.

A distribuição de *laptops* com sintetizador de voz, o desenvolvimento e disponibilização de programas como DOSVOX, Virtual Vision e MecDaisy demonstram que o MEC tem dado ênfase ao uso de recursos de informática na educação das pessoas com deficiência visual. Tais recursos possibilitam maior autonomia ao aluno com deficiência visual; porém o uso de tais recursos ainda é limitado (BORGES, 2003).

Ainda afirma Borges (2003) que o acesso a tecnologias como computador e internet para a maior parte dos municípios brasileiros ainda é um desafio, sobretudo na área rural. A tecnologia produzida no Brasil, em especial aquelas baseadas em computação têm qualidade de nível internacional, entretanto, a maior parte desses recursos estão centralizados nas capitais dos estados.

O Brasil avançou no desenvolvimento do conceito de educação inclusiva, se considerarmos a legislação educacional, as ações governamentais da última década. Entretanto, conforme pesquisadores da área, esse avanço ocorreu muito mais no plano legal;

---

<sup>29</sup>Disponível em: < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 27 de nov. de 2009.

logo, o desafio agora, consiste em materializar as conquistas legais no cotidiano escolar (CAIADO, 2006; MENES, 2006, VIZIM, 2003).

Na análise de Vizim (2003), as possibilidades e “ganhos” da Educação Inclusiva são minadas pelas condições em que está sendo implementada. Às prioridades definidas pelas políticas públicas faltam definições claras com relação aos meios que deverão ser disponibilizados para a sua efetivação.

Aspectos relacionados à formação de professores, sejam aqueles que irão receber os alunos com deficiência nas salas de aula, sejam os professores dos atendimentos especializados, às questões de infra-estrutura, aos problemas vinculados às necessidades específicas que afetam o desempenho acadêmico desses alunos, bem como uma série de questões que são de certo modo exógenas ao espaço escolar, mas que a ele se relacionam, necessitam de maior atenção e investimento para que o discurso da inclusão escolar não caia no reducionismo, ou um processo que não admite questionamentos, mas que carece de uma análise mais ampla, consciente (VIZIM, 2003).

A inclusão escolar concebida num sentido mais amplo implica no direito ao exercício da cidadania, sendo um item necessário o caminho que precisamos percorrer. Para Mittler (2003), não basta estar juntos, incluir não é apenas oferecer a oportunidade de socialização, de convivência social, mas o direito de usufruir, beneficiar de todo o processo educativo, é necessário que haja aprendizagem e participação social.

Uma das principais preocupações apresentadas em pesquisas que investigam a inclusão escolar de alunos com deficiência é a constatação de que esses alunos estão sendo atendidos precariamente em suas necessidades educacionais, ou, ainda, que muitos não têm sequer acesso à escola. A escola, reflexo da sociedade, ainda é um espaço pouco receptivo à diversidade. A inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula comum ainda produz “resistências” no cotidiano escolar, marcado pela hierarquia e homogeneização das práticas pedagógicas (CAIADO, 2006; VIZIM, 2003).

A inclusão escolar concebida como um processo demanda tempo e não diz respeito apenas à escola; é, ou deveria ser, uma proposta coletiva, não pode prescindir a participação de toda a sociedade; em outras palavras, participação é, ou deveria ser, a força motriz de toda proposta de inclusão escolar, e sua efetivação demanda sinergia entre as ações nos âmbitos governamentais e não governamentais. Na realidade, os avanços no plano legal e do acesso, com a ampliação das matrículas de escolares com deficiência no sistema comum de ensino, não têm sido acompanhados pelas necessárias ações que sustentam a política de inclusão escolar (MITTLER, 2003).

É importante salientar, segundo Mittler (2003), que a escolarização de alunos com deficiência na sala regular não dispensa, ou seja, não é incompatível com a “noção de apoio”. Isto porque como qualquer escolar, os alunos com deficiências, apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais ao longo de seu percurso, demandando da escola respostas a essas requisições.

Quando tratamos da inclusão escolar de alunos com deficiência visual, não podemos prescindir de uma série de recursos, suportes e especificidades curriculares dentre outros aspectos que esse grupo demanda, tais como: Estimulação Precoce, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Sistema Braille, Sorobã, Escrita Cursiva, Recurso ópticos e não ópticos Representações Gráficas, Táteis e em Relevo, Recursos Tecnológicos, Recursos de Informática, Programas Leitores de Tela e com Síntese de Voz, Livros em Braille e Digital, Audiolivro, dentre outros.

No Brasil, até as décadas de 1970 e 1980, coube às escolas especializadas e aos atendimentos especializados das escolas comuns oferecerem tais complementações curriculares específicas para os alunos cegos e alunos com baixa visão. Gradativamente, a abrangência da educação escolar das pessoas com deficiência visual foi sendo reduzida aos aspectos de conhecimento e comunicação. Esse fato, segundo Mazzotta (2010), provocou a necessidade de complementação por profissionais como técnicos em orientação e mobilidade, terapeutas, médicos, e outros, atuando em serviços ou em programas de Habilitação e Reabilitação.

Todavia, a pessoa com deficiência visual apresenta necessidades diferenciadas em cada etapa da educação escolar. Tanto as complementações curriculares específicas quanto às adaptações curriculares precisam ser contempladas no projeto político pedagógico da escola que recebe esse aluno. As necessidades educacionais do aluno não desaparecem com a matrícula na classe comum. Nesse cenário, o AEE tem grande importância no suporte, tanto ao aluno quanto ao professor (MASINI, 2007; PROFETA, 2007; SILVA, 2008).

O AEE, no contexto da inclusão escolar é amparado com base em dispositivos da legislação educacional brasileira atual, que prevê a oferta de apoios com profissionais especializados. Há, portanto, ao menos no aspecto legal, o reconhecimento de que, para oferecer uma educação de qualidade, é necessário atender não apenas ao mínimo, mas ao máximo possível das necessidades dos alunos, e para tal a oferta de suporte é imprescindível (MENDES, 2008).

A conjuntura atual é de ampliação do acesso da população à escola básica, inclusive dos alunos com deficiências. No entanto, as perspectivas de um percurso efetivamente significativo de formação escolar requerem reflexões sobre a complexidade

desse processo. Uma leitura mais crítica, conforme relata Gentili (2009), deverá estar de ciente que:

a combinação de alguns fatores define aquilo que, em outros trabalhos, identificamos como um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais (GENTILI, 2009, p.1060-1061).

Nessa perspectiva, a principal questão da política de inclusão escolar reside em como oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Para Mendes (2008), o momento agora para a pesquisa educacional não é o de questionar a validade da política de inclusão escolar, mas a forma de aperfeiçoá-la. Sendo a avaliação de programas e experiências que já estão em andamento, levantando os aspectos positivos assim como os pontos que demandam mais aprofundamento e/ou mudanças, de grande importância para subsidiar novas políticas.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS

Neste capítulo, apresentamos os passos que constituíram este trabalho de pesquisa. Esclarecemos que as experiências profissionais vividas no cotidiano pela autora, no atendimento pedagógico a pessoas com deficiência visual, serviram como substrato, a partir do qual nasceu o presente estudo. Portanto, é neste contexto que surgiu o interesse pelo tema da pesquisa; a respeito desta afirmação, citamos Minayo (1999), quando afirma que [...] nem a teoria nem a prática são isentas de interesse, de preconceito e de incursões subjetivas (MINAYO, 1999, p. 10).

O escopo dessa pesquisa foi analisar as políticas de inclusão escolar destinadas a alunos com deficiência visual, buscando identificar as concepções de educação inclusiva presentes nessas políticas, bem como analisar como ocorre o processo de inclusão desses alunos nas classes comuns.

No que se refere à educação inclusiva, várias são as questões que ainda merecem nossa atenção, tendo sido algumas delas já citadas em tópicos anteriores deste trabalho. Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa teórica que teve como referência autores que analisam a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no sistema comum de ensino. Por conseguinte, uma pesquisa documental, onde buscamos recuperar a história das políticas educacionais para este público no Brasil, e uma pesquisa de campo, que abordou o atendimento educacional especializado, a alunos com deficiência visual, o Núcleo de Educação Especial COM TATO<sup>30</sup>, que foi criado em 2001, no município de Ipatinga (MG). Assim, buscamos investigar como a política de inclusão escolar de alunos com deficiência visual está se configurando no município.

Para tanto, procuramos identificar e descrever o que tem sido proposto na legislação municipal e o que é declarado e reconhecido como prática de inclusão escolar de alunos com deficiência visual naquele município, considerando, o depoimento dos alunos que estão matriculados em classes comuns, e, também, no Núcleo COM TATO; dos professores e da coordenadora pedagógica do Núcleo, bem como, da diretora da escola onde funciona o Núcleo. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais COEP (UFMG), em junho de 2009.

---

<sup>30</sup> Ao longo do texto para designar o COM TATO utilizaremos também as os termos: núcleo e atendimento especializado.

A opção pelo Núcleo de Educação Especial COM TATO, para que pudéssemos conhecer as práticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no contexto das classes comuns, deu-se, dentre outros motivos, pelas seguintes razões: o município de Ipatinga/MG foi o pioneiro na região do Vale do Aço (MG), na implementação de um projeto exclusivo para o atendimento a pessoas com deficiência visual, na rede pública de ensino; em face da importância do COM TATO no contexto municipal e regional, dado ao expressivo número de alunos atendidos; a procura de indivíduos de outras cidades para o atendimento, que de certo modo influenciou a criação de outros projetos semelhantes na região e a existência de alunos matriculados em classes comuns que são atendidos no núcleo pesquisado.

Nossa preocupação inicial foi encontrar instrumentos e procedimentos que possibilitassem articular às múltiplas dimensões do nosso objeto de pesquisa. Analisar e traduzir os documentos e, ao mesmo tempo, entrelaçá-los com a fala dos alunos, professores especialistas, coordenadora pedagógica e diretora, implica em considerar a complexidade desse processo, sobretudo, porque estávamos cientes de que tanto as análises quanto as entrevistas deveriam ser feitas e interpretadas no marco de uma concepção da realidade social que faça presente sua historicidade.

A trajetória metodológica desta pesquisa teve como norteadores os pressupostos da pesquisa qualitativa conforme Ludcke & André (1986). A procura por uma abordagem metodológica, que atendesse às peculiaridades de uma pesquisa quantitativa e, ao mesmo tempo, acolhesse as especificidades da temática discutida, apontou o estudo de caso como o método mais adequado a ser utilizado.

Na pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: coleta documental, entrevista semi-estruturada e registro de observação de campo.

Cabe ressaltar que este processo foi balizado pelo levantamento e interpretação dos dados estatísticos referentes ao aluno com deficiência visual, disponibilizados pela escola, pela 9ª SRE, e, também, os dados do Censo Escolar/MEC e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2000). Esses dados nos possibilitaram, dentre outras análises, as seguintes: arrolar no período investigado – 2001 a 2009 - o número de alunos com deficiência visual, matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino; identificar quantas matrículas receberam a rede pública de ensino e quantas a rede particular, bem como os aspectos relacionados à defasagem idade/série, gênero, condição visual, fluxo desses alunos no sistema educacional (repetência, evasão) e, ainda, particularidades como a expressiva presença deles na Educação de Jovens e Adultos, além da constatação da ausência, ou da pequena presença desses alunos no ensino médio e profissionalizante.

Um dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa refere-se à perspectiva histórico-cultural. A pesquisa é compreendida como relação dialógica entre sujeitos, em que o pesquisador e os sujeitos pesquisados, juntos, buscam construir sentidos para os fenômenos pesquisados.

A partir desta perspectiva, mais do que simplesmente realizar uma análise factual, o que se pretende é compreender o processo de construção dos sentidos, marcado pela totalidade - dimensão social e dimensão individual - através do encontro dos discursos que refletem a realidade dos sujeitos nelas envolvidos, compreendendo, assim, a constituição dialética do homem. Para Vygotski (1997), representante principal dessa corrente, o sentido da palavra é adquirido no contexto em que é forjado, o que faz com que, em contextos diferentes, os sentidos das palavras se modifiquem. Segundo o autor, por trás de toda frase existe um subtexto, um pensamento por trás, assim como, por trás de todo pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva. Vale dizer que para entender o discurso do outro, é necessário entender, além das palavras, o seu pensamento.

Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado, só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 1994).

Reconhecemos os desafios do caminho que escolhemos trilhar. Entretanto, a partir da base teórica, fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, acreditamos ser possível, por meio do diálogo com os sujeitos colaboradores desta pesquisa, apreender com eles, os processos de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino comum.

A escolha para entrevistar os sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo investigado é explicada pelo nosso desejo de tentar dar voz a indivíduos, que, via de regra, não são ouvidos. Referimo-nos, principalmente, àqueles alunos com deficiência visual que são alvo de políticas e propostas, que lhe são destinadas, contudo, sem a devida escuta ou, minimamente, a verificação das necessidades mais requisitadas pelo grupo (CAIADO, 2006).

Conforme aponta Soares (2005), à metodologia estão vinculadas escolhas teóricas e políticas. A escolha do método não é neutra, isenta de interesses políticos e ideológicos, “portanto, não é uma mera técnica de pesquisa”; ela representa, assim, a dialética existente entre o sujeito e o objeto pesquisado.

Outro aspecto importante, ressaltado por Soares (2005), é a compreensão de que a realidade não é fixa; ela é movimento, ou seja, uma análise que desconsidere esse aspecto e que acaba por tornar o conhecimento fragmentado e desconectado, gerado por um “empirismo grosseiro” descuidado em sua base empírica. Segundo o autor, para compreender o objeto

num mundo em movimento, é fundamental admitir que as ferramentas necessárias aos sujeitos que buscam “interpretar” o mundo das coisas estão também em movimento (Soares, 2005, p.49).

Logo, compreender o cotidiano dos sujeitos desta pesquisa e o seu entorno significa contemplar as múltiplas dimensões das relações que são estabelecidas no ambiente escolar. Isso implica analisar a escola enquanto realidade dialética (complexa), intersubjetiva e específica. Em outras palavras, conhecer os sujeitos reais, a escola concreta, em movimento, incluindo aí a reflexão das determinações sociais que engendram o cotidiano dos sujeitos que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela.

Neste sentido, o pensamento de Heller (1972) contribui para compreender o que ocorre no cotidiano, pois, conforme pontua a autora, é na cotidianidade que pode ocorrer a desagregação, entendida como a separação ser-essência e pensamento-ação, terreno propício à alienação. Para Heller (1972), uma investigação na qual a realidade é fragmentada em variáveis, torna-se abstrata, alienada, isso porque a historicidade da vida na escola não é apreendida por estar limitada a conceitos tão amplos que não permite aproximar o foco de análise da escola enquanto realidade complexa (dialética), intersubjetiva e específica.

Caiado (2006) corrobora com essa opinião quando em seu estudo, sobre a inclusão de alunos cegos no ensino regular, opta por lhe “dar voz”. A autora afirma que o pesquisador deve apresentar de forma clara o marco teórico do trabalho, suas escolhas para os cortes do real, os caminhos trilhados, ciente de que sua visão de mundo é revelada no seu fazer científico.

Em suas palavras, a opção metodológica, no caso de história de vida a partir dos depoimentos dos alunos, seria uma tentativa de estudar um indivíduo real, constituído socialmente. A autora chama a atenção para a existência de trabalhos científicos, que discorrem sobre inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular de forma descolada do contexto, baseado em um “aluno genérico”, os quais, ao apresentarem a categoria deficiência como única explicação da exclusão, acabam por fazer uma análise congelada. Esse olhar distorcido da pessoa com deficiência, muitas vezes, considera esse indivíduo apenas como um corpo com um “erro genético”, uma falta de audição ou visão, reduzindo-o apenas a um “aparato biológico”, subtraindo deste sua constituição “histórico-social”. Assim sendo, é impossível, segundo a autora, desconsiderar fatores como sexo, idade, posição social, dentre outros indicadores, que podem ser reveladores da relação entre o social e o indivíduo (CAIADO, 2006, p.41).

Para analisar a política de inclusão escolar de alunos com deficiência visual do município de Ipatinga (MG), ressaltamos o esforço necessário para garantir o distanciamento

entre pesquisar de certo modo nossa própria prática onde a pesquisadora está envolvida por um lado e, por outro, por ter um familiar que é usuário desse atendimento. Para a autora, essa tarefa não se apresentou de forma tranquila. Entretanto, foi beneficiada por essa relação, ao vivenciar essas situações, pois, como pontuam Ludke e André (1986), o pesquisador, ao ser parte da trama, cria a possibilidade de captar não apenas a formalidade dos textos publicados, mas, também, as informalidades captadas nos discursos.

O contato com a complexa realidade da unidade escolar escolhida evidenciou que a composição do quadro de referência teórico não é simples, tampouco se dá num momento anterior à pesquisa propriamente dita, ao contrário, a realidade estudada muitas vezes requer um adensamento teórico, para que possamos, assim, re-significar situações com que nos defrontamos.

As respostas às perguntas iniciais foram sendo, paulatinamente, construídas a partir das situações com que nos defrontávamos na pesquisa de campo junto à escola e aos sujeitos investigados. Por isso, é parte constituinte de nossa caminhada os registros no diário de campo, bem como sentimentos, associações de idéias, imagens e impressões, que surgiram ao longo do processo do campo de observação e a posterior transcrição e análise dos dados coletados.

No caso do município pesquisado, não havia até a criação do COM TATO, em 2001, registro oficial de atendimento educacional a pessoas com deficiência visual na rede pública de ensino. Nesse sentido, julgamos oportuno analisar o processo de implantação desse atendimento, buscando mapear as ações desencadeadas por essa política, no que diz respeito à formação de professores e disponibilização de recursos e serviços, ao alcance dessa proposta, principalmente, com relação à inclusão de alunos com deficiência visual em classes comuns.

Analisar a experiência de uma década no atendimento educacional a alunos com deficiência visual via COM TATO foi, de certo modo, a oportunidade de conhecer, na prática, como um município se estruturou para atender às demandas suscitadas nesse processo de inclusão escolar e, ainda, identificar, através da fala do aluno, dos professores e equipe do atendimento, em que medida a política educacional de inclusão adotada pelo município, tem favorecido a inclusão escolar desses alunos.

Além disso tivemos a intenção de levantar subsídios que possibilitem repensar o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual no Brasil.

Nesse sentido, Glat *et al.* (2003) afirmam que nos estudos que tratam das experiências de inclusão escolar de alunos com deficiência, dentre outras ausências, há a necessidade de produzir:

estudos sobre o sujeito comum da inclusão e sobre as estratégias adotadas em suas escolas para promover a sua inclusão poderiam vir ao encontro, ao mesmo tempo, da superação do estado de isolamento em que se organizam as experiências nacionais de Educação Inclusiva e da geração de material com imediato interesse para a capacitação docente em serviço, tanto no que concerne à objetivação da situação do deficiente como aluno, quanto ao delineamento de práticas pedagógicas, adaptações de conteúdos, metodologias de ensino e modelos alternativos de avaliação (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 62).

Como professora com formação específica na área da deficiência visual pelo Instituto Benjamin Constant, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a autora desta dissertação teve a oportunidade de atuar em dois serviços especializados para alunos com deficiência visual: no Núcleo de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual (NAP), da rede municipal da cidade de Coronel Fabriciano (MG), e na sala de recurso da rede estadual, sob a coordenação da 9ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) da mesma cidade. Foram experiências que me possibilitou conhecer mais de perto um pouco da realidade dos alunos com deficiência visual das 11 (onze) cidades coordenadas pela 9ª SRE. Além disso, o interesse da autora por esse tema está ligado à sua história de vida como cidadã ipatinguense e irmã de uma jovem cega.

Inicialmente, o interesse nesta área ocorreu no ano de 2001, quando, ao chegar a casa de meus pais, em Ipatinga - durante as férias do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa - UFV – encontrei minha irmã cega, na sala, sendo alfabetizada por outra pessoa com deficiência visual.

Minha curiosidade por aqueles “pontinhos” do método Braille foi repentina, sobretudo pela situação e pelos questionamentos que passei a fazer: Como um cego poderia estar alfabetizando outro? Quais seriam os métodos utilizados para isso? Era possível alfabetizar pessoas cegas, por que essa prática não era feita em escolas comuns? Existiam mais pessoas nessa situação?

Em razão destas indagações, passei as férias aprendendo o Sistema Braille com João Luiz Nandes, que agora passou a ensiná-lo a duas alunas, minha irmã e eu. Com o objetivo de aprender mais sobre o processo de leitura e escrita de pessoas cegas realizei um levantamento das instituições que ofereciam cursos sobre o método Braille. Esse levantamento me possibilitou eleger o Instituto Benjamin Constant (IBC), da cidade do Rio de Janeiro, para realizar o curso de Alfabetização em Braille, em 2004, tendo obtido para isso o apoio do Departamento de Educação (DPE) da UFV. Finalizado o curso, ofereci uma oficina no próprio DPE, para alunos do curso de Pedagogia.

Esses contatos e essas experiências resultaram em uma monografia de final de curso, versando sobre deficiência visual e educação, e na realização de trabalho que foi

apresentado no XII Simpósio de Iniciação Científica da Universidade Federal de Ouro Preto (RODRIGUES & LOPES, 2004).

Em janeiro de 2005, retornei ao IBC para participar do Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Visual, de 600 horas e presencial; trata-se de um curso que ocorre anualmente e visa especializar profissionais em deficiência visual de todo o Brasil. Para isso, oferece, dentre outros suportes, alojamento na própria escola, para professores oriundos de outros Estados. Durante toda a formação, os cursistas têm a oportunidade de conviver com alunos com deficiência visual em tempo integral, participando de várias atividades curriculares, incluindo estágio - no nosso caso, foi em classes de alfabetização - bem como aulas teóricas e práticas de Estimulação Precoce, Alfabetização em Braille, Metodologia do Sorobã, Educação Física Adaptada, Produção de Material Especializado, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Deficiência Múltipla, Baixa Visão, dentre outras. Dada minha condição de interna - situação semelhante a de alguns alunos do IBC, vivenciei o cotidiano da Instituição, prática primorosa que enriqueceu e influenciou minha trajetória desde então.

Assim, a imersão nesta área de conhecimento - proporcionada pelas experiências supracitadas - despertou minha atenção para questões bastante frequentes durante as intervenções, enquanto professora dos atendimentos especializados que realizávamos nas escolas em que existiam alunos com deficiência visual matriculados. Nessa trajetória, nos deparamos com o seguinte quadro: professores e demais profissionais apreensivos, relutantes à inclusão desses alunos; ausência de informações com relação à deficiência visual; ausência de materiais didáticos, como livros em Braille, livros e materiais em tipografias ampliadas ou em contraste, mapas táteis, computador com leitor de telas, dentre outras.

Nas dúvidas e questionamentos dos profissionais que recebiam esses alunos estavam presente questões como: o aluno pode fazer educação física? É preciso disponibilizar um funcionário da escola exclusivamente para ele? Ele sabe ler? Como vou ensinar matemática e equações, por exemplo? Quem se responsabilizará pela transcrição - tinta/Braille e Braille/ tinta - das atividades e provas? Como vamos avaliar? Não temos livros em Braille, onde o aluno vai realizar suas pesquisas e leituras? Como proceder, se aqui na escola não dá para ampliar os textos do tamanho que esses alunos precisam, essa responsabilidade é nossa? Onde aprenderei o Braille?

Diante desse quadro de dúvidas, suscitados pelos docentes, técnicos administrativos e outros profissionais das escolas, e na tentativa de identificar a situação real daquelas escolas, formulamos as seguintes indagações: como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual? Como está sendo garantida a qualidade do

processo? Que estratégias estão sendo utilizadas para atender a esses alunos no contexto escolar? Qual o papel do COM TATO enquanto núcleo de atendimento especializado a alunos com deficiência visual nesse processo?

Contudo, cabe ressaltar que nossa análise a respeito da inclusão escolar não está pautada em discutir o sucesso ou malogro desse processo, trata-se, portanto, de uma tentativa de compreender o processo que já está em curso nas escolas brasileiras e carece de estudos; assim, o debate está ocorrendo em torno da questão “exclusão na escola” e não “da escola”. Por isso, comungamos com as preocupações de autores que asseveram que a análise das políticas e práticas de inclusão deve considerar o contexto em que ela está sendo proclamada (CAIADO, 2006; GENTILI, 2009; MENDES, 2008; VIZIM, 2003).

Neste contexto, consideramos relevante investigar o processo de implementação das políticas de inclusão escolar da pessoa com deficiência visual em escolas do município de Ipatinga (MG), verificando como este processo está ocorrendo a partir dos seguintes aspectos: que tipo de apoio está sendo disponibilizado para o aluno incluído na classe comum, com relação a atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, bem como quais seriam as implicações da inclusão desses alunos. Buscamos, ainda, relacionar as concepções e práticas à legislação e às políticas que fomentam, organizam e propiciam o atendimento escolar desses alunos.

Segundo Glat e Fernandes (2005), o aprimoramento das políticas públicas voltadas para a pessoa que apresenta alguma deficiência está relacionado ao conhecimento e à avaliação das diversas experiências de inclusão escolar em curso, pois estudos que investigam os processos de inclusão escolar podem oferecer importantes dados sobre o processo de inclusão.

Tais estudos apontam os autores, devem identificar, por exemplo, as dificuldades encontradas para efetivação da proposta da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, as trajetórias escolares dos alunos incluídos no sistema regular e, principalmente, que estratégias de superação de barreiras- sejam elas atitudinais, arquitetônicas ou pedagógicas - foram desenvolvidas. Caso contrário, afirmam os autores, atuaremos no terreno de suposições que estarão sujeitas às políticas da fragilidade e descontinuidade.

Assim, esta pesquisa, através de um estudo de caso, investigou as experiências de inclusão escolar de alunos com deficiência visual em Ipatinga/MG, tomando por referência o atendimento especializado para alunos com deficiência visual COM TATO. A pesquisa analisou o período de 2001 a 2009. Pois o atendimento iniciou suas atividades em 2001.

### 3.1 Fontes documentais

A primeira fase da coleta dos dados foi realizada a partir do estudo da legislação e dos documentos oficiais – municipal e federal - relacionados com as políticas públicas educacionais e a educação especial e da literatura atual sobre o tema, com o objetivo de conhecer o cenário das discussões.

Posteriormente, procedemos à coleta de dados em documentos referentes à legislação educacional, mais especificamente aqueles relativos ao atendimento educacional de alunos com deficiência visual do município/COM TATO, junto à 9ª Superintendência Regional de Coronel Fabriciano - a qual está ligada à rede de ensino de Ipatinga, na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer e na secretaria da escola municipal Altina Olívia Gonçalves,<sup>31</sup> onde funciona o núcleo de atendimento educacional complementar,<sup>32</sup> com o objetivo de resgatar a história do atendimento educacional para alunos com deficiência visual no município de Ipatinga a partir da criação do projeto em 2001. Nesta etapa, objetivamos, ainda, levantar o perfil dos alunos atendidos no núcleo ao longo desses primeiros dez anos - 2001 a 2009.

Desde sua criação em 2001, o COM TATO funciona na escola municipal “Altina Olívia Gonçalves<sup>33</sup>”, localizada na Rua Jorge Chain nº. 55 bairro Iguacu, Ipatinga, MG. A escola foi criada pela Lei Municipal nº. 703/80 de 17 de dezembro de 1980, sendo inaugurada no dia 27 de abril de 1981.

Após o estudo inicial, de caráter exploratório, iniciamos a pesquisa de campo, na tentativa de encontrar subsídios que alimentassem a trajetória teórica do trabalho e que nortegassem a constituição de um projeto mais coeso e articulado (MINAYO, 1996).

Desse modo, buscamos reconstruir a história do atendimento especializado, ainda que de forma fragmentada e com lacunas, através dos documentos produzidos durante esses dez anos de implantação do atendimento e dos relatos dos sujeitos entrevistados, os quais ofereceram valiosas contribuições para a pesquisa.

---

<sup>31</sup> Para escola municipal Altina Olívia Gonçalves será usado Altina.

<sup>32</sup> Conforme consta no documento “Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial” de 2008, o COM TATO e os demais atendimentos especializados são definidos como núcleos da Educação Especial e atendimento educacional complementar. (IPATINGA, 2008, p.28).

A coleta documental referente aos alunos do referido projeto foi realizada na própria secretaria da escola. A existência de um banco de dados na rede municipal de ensino de Ipatinga, o Serviço Municipal de Dados, possibilitou-nos acessar a relação anual dos alunos atendidos no COM TATO, a partir do ano 2002. Contudo, convém ser informado de que não havia na secretaria da escola registros de matrículas de alunos, referentes ao ano de 2001.

Através desse banco de dados, nos foi possível coletar os seguintes informativos, referentes aos alunos matriculados: nome, ano e número da matrícula, série, turma, data de nascimento, idade, sexo, cor, situação inicial e final. Com a ajuda da coordenadora do núcleo, a partir de 2009, inclusive, foram adicionadas as informações relacionadas à condição visual (cegos ou com baixa visão), as quais estavam incluídas em classes comuns, e em qual nível e modalidade de ensino. Verificamos a ausência de dados precisos sobre a real demanda de atendimento educacional no município.

### **3.2 Critérios para seleção dos sujeitos entrevistados e procedimentos**

Foram levadas a efeito entrevistas semi-estruturadas<sup>34</sup>, com alunos com deficiência visual, que estão incluídos em salas comuns e frequentam o atendimento especializado, com professores especialistas, que atuam diretamente no atendimento desses alunos no COM TATO, com a diretora da escola e com a coordenadora do núcleo. Escolhemos realizar a entrevista semi-estruturada dada a flexibilidade de possuir apenas um roteiro básico sem uma sequência rígida de perguntas, o que propicia ao entrevistado discorrer mais livremente o tema proposto em Ludke & André (1986).

Foram sujeitos, nesta pesquisa, quatro grupos de pessoas: 08 alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão) dos Ensinos Fundamental, Médio, Superior e EJA, 06 professores especialistas - que atuam no atendimento especializado, a coordenadora do atendimento e a diretora da escola onde funciona o atendimento. Totalizando um universo de 16 pessoas entrevistadas.

As entrevistas foram desenvolvidas a partir de roteiros específicos para cada grupo, ou seja, um roteiro para os alunos, um para os professores, um para a coordenadora e outro para a diretora da escola. Os tópicos do roteiro de entrevista com os alunos relacionavam a caracterização, aspectos da história desse aluno, percurso escolar e aspectos relacionados ao atendimento especializado, no que diz respeito à estrutura disponibilizada (materiais, espaço físico, profissionais) e a sua experiência enquanto aluno incluído em classe

---

<sup>34</sup> Os roteiros das entrevistas encontram-se em anexo.

comum. O roteiro de entrevistas com os professores incluía, além da caracterização, formação profissional, temas relacionados com a motivação em atuar no COM TATO, e aspectos referentes à estrutura física disponibilizada, oportunidades de capacitação, relação do atendimento especializado e a escola comum. O roteiro de entrevista da coordenadora pedagógica e da diretora da escola onde funciona o núcleo apresentava, no caso da coordenadora os mesmos temas dos professores, acrescidos de questões relacionadas ao funcionamento e estrutura do núcleo, como recursos, relação escola comum e atendimento especializado. No caso da diretora, buscamos informações a respeito das estratégias que a escola utiliza para manter o atendimento especializado, relações estabelecidas com a Secretaria Municipal de Educação, apoio institucional, papel do atendimento especializado no processo de inclusão escolar dos alunos, dentre outros.

Os critérios para selecionar os entrevistados foram os seguintes: no caso dos alunos, contatamos pessoas com idade mínima de 18 anos, cegos ou com baixa visão, que estivessem matriculados em salas comuns do ensino público e recebido atendimento especializado. A escolha dessa idade, delimitando as características da população, deveu-se ao fato de ser esta considerada a idade mínima necessária para que os escolares fornecessem informações em entrevista.

A amostra de alunos, num total de oito, corresponde a 13% do total de 60 alunos matriculados no COM TATO em 2009; e, dos 34 alunos que estavam matriculados em algum nível e/ou modalidade de ensino comum, a amostra corresponde a 23,53%.

A respeito dos professores especializados, selecionamos dentre aqueles que evidenciaram disponibilidade e interesse para participar do estudo, os que tinham mais tempo de atuação no atendimento. Esse critério deve-se, além do maior tempo de contato com os alunos entrevistados, à possibilidade de resgatar o percurso histórico do atendimento educacional voltado à pessoa com deficiência visual, no município de Ipatinga/MG.

Foi entrevistada, também, a diretora da unidade escolar onde o atendimento especializado funciona, bem como a coordenadora do atendimento. A diretora entrevistada está na gestão da escola desde 2003, permanecendo até o ano de 2010, num total de oito anos; do mesmo modo a coordenadora do atendimento especializado. Consideramos ser esse período, de 2003 a 2010, importante para nossa investigação, pois compreende o período de consolidação da proposta de escolarização de pessoas com deficiência visual no referido município. Desse modo, essas entrevistas nos forneceram importantes dados para nossa análise sobre os desafios da gestão escolar e inclusão no cotidiano escolar.

Na seleção de estudantes entrevistados, buscamos equilibrar, dentro das possibilidades, os seguintes fatores: sexo (feminino, masculino) e condição visual (cegueira e baixa visão).

Os alunos e professores entrevistados serão apresentados, por princípio ético, através de cognomes. No caso da coordenadora pedagógica e da diretora, estas serão apresentadas como “coordenadora” e “diretora” apenas. Quando se fizer necessário, informaremos a condição visual do aluno, e se faz uso do Braille para leitura e escrita, visto que há alunos com baixa visão que utilizam o Braille. Apresentamos na tabela 1 o perfil dos estudantes entrevistados, considerando: sexo, idade, nível de escolaridade e condição visual.

Entrevistados (cognomes)	Sexo	Idade	Escolaridade	Condição Visual
Pétala	F	25	Ensino Superior	Cega Congênito
Maria	F	37	Ensino Fundamental/EJA	Cega Congênito
Bruno	M	34	Ensino Fundamental/EJA	Cego Congênito
Flavia	M	34	Ensino Fundamental/EJA	Baixa Visão
Luna	F	32	Ensino Médio	Baixa Visão (usa Braille)
Arthur	M	63	Ensino Fundamental/EJA	Cego Congênito
Cris	F	32	Ensino Fundamental	Baixa Visão
Carlos	M	33	Ensino Superior	Baixa Visão

Tabela 1: Caracterização dos alunos entrevistados<sup>35</sup>.

Do total de oito alunos entrevistados (62%), cinco são do sexo feminino e três do masculino; quanto à condição visual, este grupo está constituído de quatro pessoas cegas (50%) e quatro com baixa visão. No que diz respeito à escolaridade, dois estão no ensino superior, um no ensino médio e cinco no ensino fundamental, sendo que desses cinco, três estão na EJA. Cabe ressaltar, ainda, que a maior parte dos alunos entrevistados, cinco, estuda na mesma escola em que recebem atendimento especializado.

Quanto aos professores, além de buscar os que tinham mais tempo de atuação junto aos estudantes, procuramos entrevistar profissionais responsáveis pelas diferentes oficinas oferecidas no COM TATO, já que, assim, teríamos informações de professores que atuam em áreas diferentes do atendimento, tais como oficinas de Orientação e Mobilidade,

<sup>35</sup> Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2009.

Oficina de Braille, dentre outras. Foram entrevistadas, ainda, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola onde funciona o atendimento especializado. Os professores entrevistados estão apresentados na Tabela 2, grupados de acordo com a formação inicial e específica na área da educação especial e/ou deficiência visual e a área que atua dentro do COM TATO, ou seja, a oficina que atua.

<b>Entrevistados (cognomes)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Graduação</b>	<b>Formação continuada/cursos</b>	<b>Oficina que atua no COM TATO</b>
Prof <sup>a</sup> Anne Sullivan	F	Pedagogia	Pós-graduação Psicopedagogia	Oficina de Acompanhamento Pedagógico
Prof <sup>a</sup> Perkins	F	Pedagogia	Pós-graduação em Educação Especial; cursos: Braille, Produção de Material Especializado e Orientação e Mobilidade	Oficina de Braille
Prof <sup>o</sup> Louis Braille	M	Matemática /Licenciatura	Pós-graduação Educação Especial/ Educação Inclusiva	Oficina de Matemática/Sorobã
Prof <sup>a</sup> Helen Keller	F	Educação Física	Pós-graduação Educação Especial/ Educação Inclusiva; curso:Psicomotricidade, Orientação e Mobilidade- IBC/MEC	Oficina de Educação Física/Orientação e Mobilidade
Prof <sup>a</sup> Carmelina	F	Educação Física	Pós-graduação Educação Especial/ Educação Inclusiva; curso de Orientação e Mobilidade-IBC	Oficina de Educação Física/Orientação e Mobilidade
Prof <sup>a</sup> Dorina	F	Pedagogia	Pós-graduação Psicopedagogia; curso de Baixa Visão, Estimulação Precoce- IBC/MEC	Oficina de Alfabetização à Tinta

Tabela 2- Perfil dos professores entrevistados, quando a formação inicial específica<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Fonte: Pesquisa de Campo realizada em 2009.

Os contatos para selecionar os sujeitos para a entrevista, bem como a coleta documental, foram feitos na escola, após a liberação da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ipatinga e, posteriormente, pela diretora da unidade escolar.

Quanto à formação dos professores do atendimento especializado, todos têm graduação e pós-graduação. No caso da pós-graduação dois professores fizeram curso de especialização Psicopedagogia e quatro, o curso de especialização em de Educação Especial e Educação Inclusiva. Quanto à formação específica na área da deficiência visual, 66,6% dos professores do COM TATO tinham pelo menos um curso específico referente à oficina que atuavam. No que se refere ao local onde foram realizados esses cursos específicos, todos foram ministrados no Instituto Benjamin Constant/MEC, com duração de 40 horas.

Para identificar as pessoas - estudantes e professores - que reunissem os critérios para a entrevista, consultamos a coordenadora do atendimento e uma professora que atua na área da deficiência visual desde o início das atividades do atendimento especializado em 2001. A seguir, organizamos uma lista de nomes de pessoas que, potencialmente, poderiam ser entrevistadas. Ressaltamos, entretanto, que a contribuição da coordenadora foi fundamental para a escolha dos entrevistados, uma vez que ela tinha acesso efetivo às várias informações? Inclusive de estudantes com deficiência visual que haviam estudado no referido atendimento especializado desde o princípio, e pôde nos sugerir vários contatos.

Com a lista organizada, aproveitando o período de coleta documental, foram feitos os contatos, com o objetivo de aproximação dos sujeitos, apresentando-nos e verificando o interesse que teriam em participar do estudo. Esses contatos foram realizados durante as várias visitas agendadas à escola nos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

À medida que as pessoas contatadas se dispunham a conversar conosco, agendávamos o dia e o horário da entrevista. Cabe ressaltar que no caso dos estudantes cegos foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Braille, aos com baixa visão, no momento do contato, foi consultado se havia necessidade de utilização do TCLE em tipografia ampliada. Nos casos afirmativos, foi perguntada sobre a fonte que seria mais confortável para o estudante. Todas as entrevistas foram gravadas sendo realizadas na própria escola.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com a intenção de proporcionar aos entrevistados o desenvolvimento de relatos sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência visual, a fim de verificar como está ocorrendo esse processo do ponto de vista dos alunos incluídos, do ponto de vista dos professores do núcleo, do ponto de vista da coordenação pedagógica e do ponto de vista da direção da escola onde funciona o atendimento especializado.

A análise dos relatos orais percorreu as etapas subsequentes: a) destaque de temas relacionados com os objetivos propostos, através da análise exaustiva de cada entrevista realizada; b) identificação de regularidades e diferenças nos depoimentos, em função da delimitação progressiva do objetivo do estudo; c) sistematização dos dados a partir da composição de temas que contemplassem a concepção dos entrevistados, em relação aos objetivos propostos; d) agrupamento dos dados e comparação dos dados (obtidos nas entrevistas) por contexto, entendendo-o como o conjunto de participantes – alunos, professores, coordenadores e diretora- tendo como foco a inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Os principais temas encontrados nos depoimentos foram:

a) No caso dos alunos: falaram das diferentes estratégias utilizadas para viver em um mundo essencialmente visual; da falta de oportunidades para estudar; dos diferentes percursos escolares; do alto custo dos materiais escolares; do trabalho; da família; das dificuldades encontradas para estudar escola comum; da falta de material em Braille e demais recursos especializados na escola comum; da importância do atendimento realizado no COM TATO e dos monitores; do relacionamento com colegas e professores; da experiência enquanto aluno incluído em classe comum e da necessidade de melhorias no atendimento especializado como ampliação de espaço, mais oficinas, maior interação entre o atendimento especializado e professor da classe comum, e outros.

b) No caso dos professores: da escolha pela docência com alunos com deficiência visual; da busca pela capacitação na área da deficiência visual; da importância do COM TATO; da inclusão dos alunos com deficiência visual na classe comum; da necessária relação entre o atendimento especializado e escola comum; da necessidade de ampliação do espaço do atendimento especializado; da falta de oficinas de AVD; da descontinuidade das ações governamentais para a área; da escassez de recursos e as dificuldades relacionadas aos monitores que acompanham alguns alunos na classe comum.

c) No caso da coordenadora pedagógica e diretora: da importância do COM TATO para a inclusão dos alunos com deficiência visual nas escolas; dos desafios encontrados para realizar a inclusão e o acompanhamento desses alunos; da necessária ampliação do atendimento especializado (espaço, oficinas, recursos); da necessidade de incluir alunos em outras escolas, além da escola Altina, onde funciona o projeto; da necessidade de maior apoio governamental, principalmente quanto a recursos financeiros e da questão dos monitores que acompanham os alunos incluídos nas salas comuns.

De posse dessa primeira estrutura das falas, recuperando o objetivo de analisar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual, reorganizamos o material,

orientando-nos pelas seguintes indagações: a existência do atendimento especializado, no moldes do COM TATO, favorece a inclusão escolar de alunos com deficiência visual? Quais as principais demandas dos alunos com deficiência visual incluídos em classes comuns? Que estratégias foram implementadas pelo município, via atendimento especializado, com vistas a garantir a inclusão dos alunos? Quais as condições que favorecem a inclusão de alunos com deficiência visual, bem como, quais as que dificultam?

Partindo destes questionamentos, buscamos compreender as tendências e contradições presentes no processo da inclusão escolar de alunos com deficiência visual. A triangulação dos discursos objetivou confrontar os conceitos, desejos e ações, desvelando as contradições, aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o concebido, com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência visual no município de Ipatinga (MG).

Procuramos compreender os significados, os conteúdos, os sentidos, realizando o recorte das falas, selecionando os aspectos comuns e elencando os temas centrais, a partir da literatura especializada na área (MASINI, 2007; CAIADO, 2010; SILVA, 2008). Organizamos essas informações construindo categorias, formulando as hipóteses possíveis e articulando relações permitidas pela triangulação dos discursos. A análise das entrevistas foi realizada em quatro etapas: a) Levantamento dos significados em cada entrevista; b) Categorização dos dados em: o que favorece a inclusão e o que dificulta em cada entrevista; c) convergências dos significados; d) reflexões sobre os significados e convergências.

Assim, reorganizamos o material nos seguintes temas:

- 1) Aspectos que facilitam a inclusão escolar do aluno com deficiência visual
- 2) Aspectos que dificultam a inclusão escolar do aluno com deficiência visual

Para melhor visualização elaboramos dois quadros, o primeiro apresenta os aspectos de maior ocorrência nas entrevistas, apontados como sendo aqueles que favorecem a inclusão escolar do aluno com deficiência visual e, no segundo os aspectos que a dificultam. Ambos os quadros serão apresentados no quarto capítulo. Cabe ressaltar que ao longo do capítulo quatro, para apresentar os resultados encontrados na pesquisa de campo, combinamos os relatos dos sujeitos entrevistados por meio de excertos escolhidos e o explicitado nos documentos e dados coletados, balizados com a fundamentação teórica.

#### **4 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM IPATINGA (MG)**

Este capítulo apresenta, inicialmente, o percurso da educação especial no município de Ipatinga. No segundo momento, descreve o percurso histórico do Núcleo COM TATO, desde sua criação em 2001, até novembro de 2009. E, finalmente analisa os discursos dos sujeitos entrevistados, que por estarem diretamente envolvidos nesse processo podem nos revelar aspectos importantes com relação ao processo de inclusão escolar alunos com deficiência visual.

. O município de Ipatinga está localizado no interior do Estado de Minas Gerais, distante 209 quilômetros da capital Belo Horizonte. A extensão territorial do município é de 165,509 km<sup>2</sup> e sua população, em 2009, segundo dados do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE) é de 244.508 habitantes, sendo assim a 10<sup>a</sup> cidade mais populosa do Estado<sup>37</sup>.

Ipatinga faz parte da Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA), também conhecida como Região Siderúrgica instituída pela Lei Complementar N<sup>o</sup>. 90, de 12 de janeiro de 2006<sup>38</sup>. O Vale do Aço é constituído oficialmente por quatro cidades limítrofes: Ipatinga, Coronel Fabriciano, Timóteo e Santana do Paraíso e mais 22 municípios do entorno da região metropolitana que integram o Colar Metropolitano da RMVA.

A Região possui aproximadamente 455 mil habitantes e apresenta o 11<sup>o</sup> maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, é conhecida internacionalmente em virtude da instalação, na região, de empresas como a Cenibra, ArcelorMittal (antiga Acesita) e Usiminas, todas com grande volume de produtos exportados (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, 2010).

No âmbito educacional, segundo o Censo Escolar, em 2008, a rede pública de ensino do município de Ipatinga totalizava 21.268 matrículas em 45 estabelecimentos ensino. A concentração das matrículas na rede municipal está no ensino fundamental com 17.410 matrículas. Com relação aos docentes os dados indicam 961 profissionais, dos quais 848 (88%) atuam no Ensino Fundamental.

---

<sup>38</sup> [www2.almg.gov.br](http://www2.almg.gov.br). Lei Complementar n<sup>o</sup>. 90 de 12 de janeiro de 2006, dispõem sobre a Região Metropolitana do Vale do Aço. Minas Gerais: ALMG, 2006.

Nos anos 2000 a 2009, o volume de matrículas iniciais nas escolas municipais de Ipatinga, - período que compreende a criação e implementação do projeto COM TATO, nosso foco de análise - sofre constantes quedas, conforme apresentado no Gráfico 2.

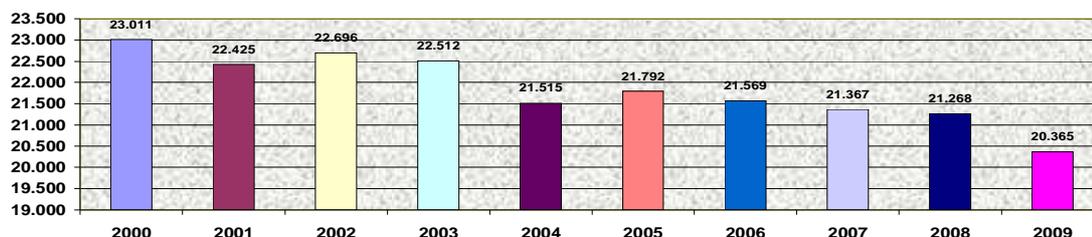


Gráfico 1: Evolução das matrículas nas escolas públicas municipais de ensino em Ipatinga – 2000 a 2009.  
Fonte: INEP/Censo Escolar - 2000 a 2009<sup>39</sup>.

Por outro lado, neste mesmo período, o volume de matrículas na educação especial do município, em consonância com a tendência nacional de ampliação das matrículas na educação especial, registrou crescimento de aproximadamente 110%, passando de 112 matrículas em 2000, para 236 matrículas em 2009.

Este crescimento nos levou a investigar sobre quais foram os fatores que contribuíram para esta mudança no número de matrículas na educação especial na rede pública de Ipatinga a partir de 2000. Assim, verificamos que, nos dados do INEP/Censo Escolar de 1999, não havia ou não constava nenhuma matrícula na rede pública de ensino do município, estando a totalidade das matrículas da educação especial em instituições particulares; já no ano seguinte (2000) o número de matrículas na rede municipal foram de 112 alunos na educação especial, sendo 105 na educação especial fundamental (INEP, 1999, 2000).

Vale ressaltar que, no município, já havia sido fundada, em 20 de setembro de 1974, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE<sup>40</sup>. Destacamos, ainda, que as ações de organizações não governamentais voltadas para o atendimento à pessoa com deficiência é de grande importância, embora não caiba, no momento, tecer comentários a respeito da relação Estado e ONGs.

<sup>39</sup> INEP. Censo Escolar, (2000, 2009).

<sup>40</sup> APAE/Ipatinga: Está localizada no Bairro Bela Vista, numa área de 4000m<sup>2</sup>, cedida em regime de comodato (99 anos, contados a partir de 1992) pela USIMINAS, com uma área construída de aproximadamente 3.800m<sup>2</sup> construída. <http://www.apaeipatinga.org.br>

Contudo, vale assinalar que a forte presença das instituições particulares na educação especial brasileira, não é exclusividade do município de Ipatinga/MG. Aliás, essa realidade demonstra está em consonância com o que ocorre nas demais regiões do país, visto que, historicamente, o atendimento às pessoas com necessidades especiais ficou a cargo da rede privada. Glat e Ferreira (2003) analisando o panorama da Educação Especial no Brasil assinalam:

é um país que não chegou a desenvolver programas públicos universais ou suficientemente amplos de educação, saúde e assistência. Não contamos ainda em nossa realidade com essa cobertura básica de direitos que configura um mínimo de exercício de cidadania, o que vai se refletir inclusive no atendimento educacional à população com deficiência (ou necessidades especiais). Também não desfrutamos, ainda, de uma escola inclusiva, se considerarmos os diversos níveis e modalidades de ensino. Ao lado de uma expansão bastante significativa do acesso à escola na faixa dos sete aos 14 anos, vemos, no diagnóstico do Plano Nacional de Educação de 2001, que cerca de 40% dos municípios brasileiros não contava com qualquer serviço de Educação Especial no final da década de 90. Em 2002, apenas 3.612 municípios (65% do total de 5.560 municípios no Brasil) registraram matrículas de alunos com necessidades especiais. E em quase 2000 deles, tal atendimento é responsabilidade primeira ou exclusiva de instituições filantrópicas. E na nossa visão de uma perspectiva escolar, às vezes é difícil entender como, após décadas de um discurso prometendo a integração e, agora, a inclusão, multiplica-se a demanda pelo conjunto de serviços oferecidos pelas instituições especializadas filantrópicas, de caráter multiprofissional (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 3).

Nesse período, as políticas nacionais já buscavam responder às determinações internacionais que, desde o movimento da integração escolar, iniciado no final da década de 60, indicavam o atendimento em ambientes comuns de ensino, de forma que, certamente, as ações do município também estavam voltadas ao atendimento dessas propostas.

Cabe ressaltar que, no final dos anos 90, no contexto nacional, conforme já pontuamos, houve uma nítida ampliação das referências aos alunos com necessidades educacionais especiais nos registros legais e textos de políticas públicas. No que se refere ao direito à educação, esta deveria ocorrer, preferencialmente, integrada à rede regular de ensino, sendo responsabilidade do poder público além da matrícula a disponibilização dos apoios necessários (BRASIL, 1996).

Em Ipatinga, a Educação Especial até 1995 não havia recebido maior sistematização pela Secretaria Municipal de Educação (SME); não obstante a Lei Orgânica do Município<sup>41</sup>, promulgada em 01 de maio de 1990, já apresentasse a preocupação com o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência e ao “infra e super dotado”, conforme a seção VI, artigo 197:

III - atendimento educacional especializado ao aluno portador de deficiência, ao infra e superdotado, na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos, material, equipamento público adequado e de vaga em escola próxima à sua residência (IPATINGA, 1990).

---

<sup>41</sup> LEI ORGÂNICA DE IPATINGA. Ipatinga, MG. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br>>.

Segundo consulta realizada em documentos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, a origem da educação especial em Ipatinga remonta aos anos 1995, quando foram criados: o atendimento especializado para alunos com deficiência auditiva; o Projeto “Educação para Surdos”, na escola municipal Maria Rodrigues Barnabé; e o “Centro de Atenção à Criança com Necessidades Educativas Especiais - CACNEE”, em 1998, para atender a alunos com “desvio no desenvolvimento”. Através dessas ações, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial/2008, o município “tem procurado dar respostas para as necessidades educacionais especiais dos educandos” (IPATINGA, 2008, p.3; IPATINGA, 2004, 15).

No âmbito nacional, as orientações do Ministério da Educação, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiam que a responsabilidade de organização, matrícula, ciência da “demanda real” dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é responsabilidade dos estados e municípios:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p.1).

Portanto, como apresentado anteriormente, o município, desde a década de 1990, vinha buscando formas de atender à demanda da educação especial. Inicialmente foram criados os projetos “Educação para Surdos” e o CACNEE. Posteriormente, foram criados outros núcleos de educação especial, como o projeto COM TATO, criado em 2001, voltado para atender aos “deficientes visuais de Ipatinga e região”, na escola municipal Altina Olívia Gonçalves; o Centro de Atendimento Especializado Hebert de Souza, criado em 2004, Lei nº. 2.100, de 04 de novembro, onde funciona o CENAM - antigo CACNEE; em 2006 foi criado o Programa de Atendimento Especializado para Jovens e Adultos com necessidades educacionais especiais (PRAEJA) (IPATINGA, 2008, p.13).

Cabe ressaltar que nesse período o Estado de Minas Gerais, no âmbito da educação especial, cuja responsabilidade estava a cargo da Diretoria de Educação Especial inserida na Secretaria de Educação do estado, foi lançado no final de 2001 e início de 2002 o “Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED)”, cujo objetivo principal seria o de implantar educação inclusiva nas escolas estaduais de Minas Gerais. Por meio desse projeto, as escolas eram estimuladas com apoio pedagógico e recursos financeiros a se tornarem inclusivas. A formação de profissionais seria realizada por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Caber ressaltar que a

proposta de educação inclusiva do PAED focaliza os alunos com necessidades educacionais, sendo considerados aqueles com

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, quer sejam dificuldades de comunicação e sinalização, e altas habilidades / superdotação, em turmas de escolarização e em conjunto com os demais alunos (MINAS GERAIS, 2002a, p. 3-4).

A fim de configurar-se como uma proposta de Educação Inclusiva para as escolas da rede estadual de Minas Gerias, o PAED foi subdividido em quatro subprogramas: Inovações, Currículo Sem Barreiras, Formação e Rede de Apoio.

Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial de 2008, que define e organiza o atendimento complementar na rede pública de ensino de Ipatinga, a educação especial - modalidade transversal de ensino- que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, que realiza o atendimento educacional especializado (AEE) e disponibiliza um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas para favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular bem como sua interação no contexto familiar, social e cultura, cujos objetivos são:

Melhorar a qualidade do ensino para educandos com necessidades especiais;  
 Reduzir as desigualdades sociais e escolares no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na escola;  
 Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro para realizar atendimento de qualidade;  
 Redimensionar práticas pedagógicas de forma a favorecer e apoiar a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais;  
 Articular ações de educação inclusiva;  
 Definir a terminalidade dos educandos que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do Ensino Fundamental;  
 Incentivar a realização de estudos e pesquisas, especialmente através de parceiras com instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas de conhecimento relacionadas aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais;  
 Estabelecer critérios para avaliar os educandos com necessidades educacionais especiais (IPATINGA, 2008, p.14).

Nas Diretrizes Curriculares, além dos objetivos da educação especial, são apresentados os aspectos legais nos quais a proposta está embasada, bem como questões quanto à formação continuada; define como será realizada a coordenação dos educadores dos núcleos de educação especial; apresenta a família como parceira no processo educativo, estabelecendo as formas de articulação entre escola e família. São apresentadas, também, as orientações quanto a frequência, avaliação, transporte, recursos financeiros, estrutura, organização e funcionamento dos núcleos de educação especial, dentre outros aspectos.

Quanto à formação continuada, as Diretrizes afirmam que será “assegurada formação permanente específica”, tanto para os educadores de ensino regular como para alunos com necessidades especiais quanto para os educadores dos núcleos de Educação Especial em contraturno. A coordenação dos professores dos núcleos de educação especial, conforme as diretrizes deverão ocorrer de forma coletiva, evitando ações desarticuladas. (IPATINGA, 2008, p.15-16). Consta, ainda, nesse documento, outro aspecto importante que é a definição da organização das turmas comuns em que houver alunos com deficiência visual e alunos surdos. Conforme as orientações pedagógicas das Diretrizes a organização das “classes do ensino regular” devem seguir as seguintes proporções: quatro alunos com deficiência visual ou alunos surdos para cada 20 alunos videntes ou ouvintes. Sendo que para cada turma assim constituída, contará com o monitor de Braille ou o intérprete de LIBRAS (IPATINGA, 2008, p.18). O documento ressalta que tanto o monitor de Braille quanto o intérprete de LIBRAS não substituem a atuação do professor. Fica então registrado, que a função do professor da classe comum é central no processo de aprendizagem. Quanto aos recursos financeiros para a educação especial no município de Ipatinga, de acordo com as diretrizes, a verba seria repassada, conforme o número de alunos, à escola municipal onde estejam inseridos os núcleos que disponham de autonomia para gerir os recursos.

Com relação à aquisição de materiais didático-pedagógicos específicos, consta que, “havendo disponibilidade orçamentária”, será reservada dotação própria para tal (IPATINGA, 2008, p.21). Essas diretrizes foram publicadas em maio de 2008. Nesta época, os recursos para os núcleos de educação especial ainda estavam exclusivamente sob a responsabilidade do município. A partir de 1º janeiro de 2010, os recursos para o AEE são repassados ao município pelo governo federal, através do FUNDEB (DECRETO nº 6571, 2008).Esses programas podem ter incidência direta no crescimento das matrículas na educação especial como podemos observar no Gráfico 2.

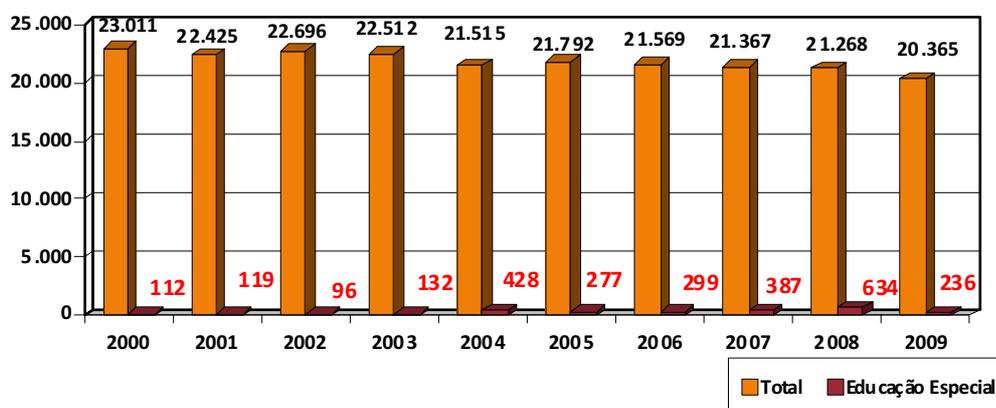


Gráfico 2: Matrículas rede municipal de Ipatinga: geral e educação especial<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Censo escolar/INEP, 2000 a 2009.

O fato é que, a partir do ano 2000 verifica-se uma ampliação do acesso à educação especial aos alunos com deficiência na rede pública de município. Essa expansão foi marcada pela criação de uma série de projetos, criados na rede municipal, voltados para o atendimento educacional a alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, que posteriormente foram caracterizados como Núcleos de Educação Especial conforme a atual diretriz curricular da educação especial do município.

Portanto, o atendimento especializado destinado a alunos com deficiência visual foi criado nesse contexto, cujo histórico é apresentado a seguir.

#### **4.1 O atendimento educacional especializado COM TATO**

O atendimento educacional especializado destinado a alunos com deficiência visual na rede municipal de ensino de Ipatinga iniciou-se em 2001 com a criação do “Projeto COM TATO – Educação para Cegos” na escola municipal Altina Otília Gonçalves. Não encontramos registro sobre a origem do nome do projeto, entretanto parece que esta denominação é uma alusão da forma como a pessoa cega “conhece” o mundo, como ela lê o Braille, utilizando o tato. O símbolo do COM TATO, duas mãos, foi elaborado por um aluno do núcleo.

Como vimos, até 2000, a pessoa com deficiência visual que desejasse estudar as opções seriam as instituições especializadas, como, por exemplo, o Instituto São Rafael em Belo Horizonte, e o Instituto Benjamin Constant (IBC) vinculado ao MEC no Rio de Janeiro ou enfrentar o desafio de estudar em escolas que os aceitassem. Em pesquisa realizada por Vieira (2006) sobre alunos egressos do IBC, no período de 1985 a 1990 e a sua inserção comunitária, ao levantar a origem dos alunos egressos por estado, informa que ainda nesse período o IBC recebeu alunos de treze Estados, dentre os quais seis de Minas Gerais.

Em Ipatinga, até a criação do COM TATO, não houve uma sistematização no atendimento educacional a pessoa com deficiência visual na rede municipal de ensino. Entretanto, conforme dados da 9ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), já havia alunos matriculados com deficiência visual matriculados em classes comuns sendo: 9 alunos em uma escola municipal, dois alunos em duas escolas particulares; e um aluno na em escola estadual Portanto, quando o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência visual iniciou em Ipatinga, a matrícula de alunos em classes comuns já ocorria no município.

Não foi possível verificar quantos alunos incluídos eram cegos e quantos tinham baixa visão, pois esta diferenciação só foi realizada a partir de 2004 nos dados da SRE, contudo, foi possível verificar que do total de 12 alunos incluídos apenas um aluno com deficiência visual estava cursando o ensino médio.

Embora não tenhamos encontrado dados que informassem o número exato de pessoas com deficiência visual em Ipatinga, a pesquisa realizada por Baptista (2009) verificou os padrões de deficiência na população de Minas Gerais, em com base nos dados do Censo demográfico de 2000, aponta 9,5% da população mineira apresentava deficiência visual. O estudo verificou que os dez municípios mais populosos do Estado, dentre eles Ipatinga, apresentava as maiores populações de deficientes, sendo a deficiência visual aquela que representa o maior número de casos (BAPTISTA, 2009).

Destarte, podemos inferir que boa parte das pessoas com deficiência visual em Ipatinga não estavam na escola. Não obstante, houve ações individualizadas de alunos egressos das instituições especializadas (IBC) localizado no Rio de Janeiro e Instituto São Rafael em Belo Horizonte, tais alunos ao retornarem a Ipatinga ensinavam outras pessoas com deficiência visual o Braille indo a suas casas. Tal prática foi relatada por dois alunos entrevistados nessa pesquisa e que tiveram o primeiro contato com o Braille através de alunos egressos de escolas especializadas, como por exemplo, consta da fala de Arthur:

[...] então me apareceu um moço do Rio de Janeiro me dava aula no (escola particular) no tempo do Lamego (ex-prefeito de Ipatinga). Ele dava aula de matemática naquele colégio perto de onde seu pai trabalha, ali afora... Cego, ele era cego... Aí a irmã da minha cunhada ela ta viva lá no Planalto. Ela conversou com ele e ele falou: “eu quero conhecer ele”. Ele apareceu lá em casa eu tava morando com meu irmão (...) Aí eu vim aqui vê se me interessa aprender o Braille... quando ele me mostrou aquela canjiquinha no papel. Risos... Eu disse pra ele o que que isso eu não vou aprender isso nunca. Ele falou: “não não você vai tentar”. Como que eu vou aprender isso? E ele ficou me explicando... e ficou lá comigo uma meia hora deixou a reglete comigo e passou o ABCê até J. O único alfabeto que ele passou pra mim não sei se passou depois eu acho que passou o resto do ABC. E falou comigo: “ Oh daqui a oito dias eu volto aqui na hora do almoço”, porque ele trabalhava. Minha cunhada era costureira, então ele passou escreveu as letras a tinta por cima até J e falou: “oh na hora que ele tiver dúvida a senhora fala com ele o B, um ponto em cima e em baixo, o C” e foi falando e falou pra me explicar. Eu fui lendo devagarinho até aprender... Bíblia eu já fiz, fazia muita excursão pra esse pessoal da presbiteriana, na porta da prefeitura, Veneza, Veneza 1, Veneza 2, isso trem tudo eu andava muito por aí com esse pessoal que só eu que sabia do braille... E nisso aprendi um pouco, mas matemática ele não deixou nenhum livro de matemática comigo. Falou: “tem a matemática” me ensinou que na bíblia tem o sinal de algarismo né nos versículos, e eu tudo aprendi que era sinal falava comigo mostrou que era sinal de algarismo aí eu fui lendo sozinho aprendi (Aluno Arthur).

O aparente descaso, com relação às oportunidades de escolarização da pessoa deficiente visual no município em questão, começou a alterar-se a partir da implantação do

Programa “Educação Especial na Rede Municipal” em 1998 o qual criou vários núcleos de educação especial, inclusive o COM TATO (IPATINGA, 2004, p.14)

Segundo informações coletadas na entrevista com a professora<sup>43</sup> do núcleo que participou da criação dos núcleos de educação especial, antes da implantação do COM TATO, a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga responsável pela educação especial realizou uma série de visitas em instituições especializadas, coletando informações para subsidiar a criação do núcleo. A escola escolhida para acolher o “projeto COM TATO” foi a escola municipal Altina, pois segundo a professora esta escola era plana, não tinha escadas, o que segundo ela, facilitaria a locomoção dos alunos com deficiência visual.

As primeiras atividades do núcleo, segundo histórico apresentado no projeto político pedagógico da escola Altina<sup>44</sup>, foram iniciadas em 15 de maio de 2001. Inicialmente foram matriculados dezesseis alunos (16) nas oficinas de alfabetização em Braille, informática, educação física e artes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..., 2007-2010) A modalidade de atendimento adotada no município de Ipatinga para a educação da pessoa com deficiência visual, classe especial, estava em consonância com a política nacional, a qual estabelecia que esse aluno poderia ser acolhido por meio de programas diferentes desenvolvidos em “classes especiais, mantidas por escolas especiais, historicamente denominadas de segregadas, ou no ensino integrado, nas salas de recursos, no ensino itinerante ou na classe comum, recebendo apoio do professor especializado”(BRASIL, 2002, p.14)

A sistematização dos núcleos de educação especial, inclusive do COM TATO ocorreu em abril de 2004, com a publicação do documento Escola Municipal de Educação Especial em Questão, no qual o projeto é apresentado como “COM TATO – Educação para cegos” cujo objetivo seria o atendimento a estudantes (cegos e com baixa visão) do município de Ipatinga, numa faixa etária de 05 a 45 anos” (IPATINGA, 2004, p.16). Conforme a organização inicial o todo se refere a um grupo delimitado pela idade. Essa delimitação, pois, se considerarmos que há maior prevalência da deficiência visual em faixas etárias mais altas, inclusive aquelas relacionadas à defasagem idade-série de muitas pessoas com deficiência, fruto da ausência de oportunidades de escolarização para esse contingente, uma boa parcela de pessoas já estaria excluída dessa única possibilidade de habilitação e reabilitação, atividades oferecidas nas oficinas de Orientação e Mobilidade (OM). Esses questionamentos

---

<sup>43</sup> A professora citada era gerente do setor de Ensino Não Formal, que é responsável pela educação especial e educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Ipatinga. Quando entrevistada, esta fazia parte do quadro de professores do COM TATO.

<sup>44</sup> PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Ipatinga: Escola Altina Olívia Gonçalves, 2007-2010.

são importantes se analisarmos estrutura etária dos usuários do atendimento especializado, a representatividade dos indivíduos com mais de 45 anos fica evidente.

Ainda em sua primeira formulação, a proposta do projeto COM TATO apresentava, além da definição do público alvo, considerações acerca da metodologia e o currículo do atendimento. Conforme o documento, a Escola Municipal de Educação Especial em Questão, as atividades do atendimento especializado deveriam ser organizadas em oficinas voltadas para a “estimulação sensorial e elevação da auto-estima”, com a seguinte organização: alfabetização em Braille e Sorobã - para os adultos; alfabetização à tinta para as crianças com baixa visão; artes e estimulação sensorial para todos, informática educativa; orientação e acompanhamento, atendimento psicológico para alunos, professores e família e orientação e acompanhamento de assistência social - para as famílias (IPATINGA, 2004, p.16).

Quanto aos profissionais, o documento definia que o projeto teria três “educadoras”, não havendo nenhuma especificação quanto à formação desses educadores (IPATINGA, 2004, p. 16).

Não obstante, conste no documento Escola Municipal de Educação Especial em Questão/2004, que o atendimento seria para alunos do município de Ipatinga, desde sua criação, o projeto recebeu um número significativo de pessoas com deficiência visual de outros municípios da região do Vale do Aço MG, principalmente das cidades de Coronel Fabriciano e Timóteo<sup>45</sup>. A ausência desse tipo de atendimento especializado, nos sistemas de ensino público da região, seria a principal causa desse fluxo de estudantes de outras cidades para o atendimento especializado no COM TATO.

O deslocamento dos alunos com deficiência visual oriundos de outras cidades, os quais buscavam atendimento no núcleo, era realizado com recursos dos próprios alunos ou recebiam auxílio financeiro das prefeituras de suas cidades, desse modo os alunos contratavam carros próprios como vans, para fazer o trajeto com base em relatos de Pétala, Flávia, Arthur (ENTREVISTA..., 2009)<sup>46</sup>.

A procura pelo COM TATO por pessoas de outras cidades foi relatada em matéria publicada pelo jornal Estado de Minas, 20 de março de 2005, onde o projeto é chamado de “Oásis no Vale” afirmando que na região o Braille, só poderia ser aprendido na escola Altina.

---

<sup>45</sup> Quanto à origem dos estudantes, contamos, principalmente, com a colaboração da coordenadora do COM TATO, que acrescentou essas informações às que nós tínhamos. Portanto, embora o Projeto Político Pedagógico da escola nos aponta, por exemplo, o número de estudantes que havia nesse primeiro ano de atendimento, maiores informações como idade, sexo, cor, situação inicial/final (novato, repetente) só puderam ser coletadas a partir do segundo ano de funcionamento do COM TATO (2002) através do Serviço Municipal de Dados/DATASERV sistema de dados disponibilizado pela secretaria da escola.

<sup>46</sup> Cf. ENTREVISTA, 2009.

Segundo a publicação, o atendimento havia iniciado de forma tímida, com apenas uma turma, sendo ampliando a cada ano (MINAS GERAIS, 2005, p.31).

Salientamos que não foram coletadas nesta pesquisa informações sobre as possibilidades disponibilizadas pelo setor privado de ensino, por ser o nosso foco o sistema público de ensino.

Entretanto, em novembro de 2004, foi publicado o Regimento Interno da Educação Especial que estabeleceu dentre outras determinações a estrutura e funcionamento dos núcleos de educação especial do município de Ipatinga. Neste documento na organização do atendimento especializado já não consta a delimitação da matrícula por idade. Essa mudança certamente ocorreu porque, desde a criação do atendimento especializado, o perfil do aluno matriculado, quanto a faixa etária, nesse atendimento, já apresentava muitos alunos com idade superior a 45 anos, inclusive alunos com 60 anos.

A partir da publicação desse regimento, verificamos que o COM TATO passou por algumas mudanças na organização. Quando foi criado, em 2001, o atendimento no núcleo tinha caráter substitutivo para todos os alunos, ou seja, as oficinas eram oferecidas no horário regular de funcionamento da escola. Em 2004, o atendimento permaneceu substitutivo para os alunos cegos, para os quais seriam oferecidas oficinas de alfabetização em Braille, Sorobã, Informática, Estimulação Sensorial, Educação Física, Artes, Psicologia e Serviço Social (IPATINGA, 2004, p.25).

No caso dos alunos com baixa visão, alguns estavam matriculados em classes regulares e outros não. Para os alunos que freqüentavam somente o COM TATO, a organização do atendimento era similar à dos alunos cegos, diferenciando apenas no conteúdo das oficinas de alfabetização a tinta, e os recursos audiovisuais. Para aqueles matriculados nas escolas regulares, no atendimento eram oferecidas oficinas, no horário extra turno, de 3<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira,; informática, recursos audiovisuais, estimulação sensorial, serviço social e apoio pedagógico às tarefas escolares (IPATINGA, 2004, p.26).

Com relação aos professores para atuarem na educação especial do município, o regimento interno estabeleceu que estes deveriam ser alfabetizadores, possuir graduação em pedagogia e ou especialização em Psicopedagogia. No caso dos professores do atendimento especializado, há um avanço com relação ao quadro inicial do núcleo, onde não havia especificações das habilitações para atuar no atendimento especializado. Nesse documento, fica estabelecido que o professor deveria, para atuar nas oficinas de Orientação, Mobilidade e Educação Física, deveriam possuir graduação em educação física, para os professores das oficinas de alfabetização em Braille e sorobã, deveriam possuir cursos específicos e ainda experiência em alfabetização.

Até 2006 os professores que atuavam na educação especial de Ipatinga eram convidados pelo setor de ensino não formal para docência nos núcleos. O primeiro concurso público específico<sup>47</sup> para a área da educação especial foi realizado em dezembro de 2006, onde os candidatos deveriam ter graduação em pedagogia, curso normal superior ou em qualquer área de conhecimento desde que possuísse especialização em educação especial (IPATINGA, 2006, Edital de Concurso Público, p.8). A expansão do acesso ao atendimento especializado na rede municipal de Ipatinga, pelo que se pôde constatar, exigiu a organização desse concurso para contratação de novos professores com habilitação específica.

É importante ressaltar que a estrutura inicial do atendimento especializado contava com um Serviço Social e Psicologia. O serviço social era realizado por um assistente social e um agente social. Esses serviços tinham como objetivo auxiliar os alunos e suas famílias, através de “visitas domiciliares, orientações específicas, oficinas” (IPATINGA, 2004, p.26). Tais serviços foram desvinculados da estrutura do atendimento especializado, conforme estrutura apresentada em 2008 pelas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial. Atualmente, o acompanhamento dos alunos e familiares está sob da equipe de educadores. Quanto a essa mudança na estrutura do COM TATO, os professores, coordenação pedagógica e diretora apontam para a dificuldade encontrada em realizar um acompanhamento efetivo ao aluno e familiares, principalmente nas questões relacionadas a consultas médicas e orientação às famílias.

Nas diretrizes curriculares em vigor, o COM TATO está estruturado em dez oficinas que são: oficina de Braille, oficina de alfabetização à tinta, oficina de arte, oficina de informática, oficina de matemática, oficina de educação física, oficina de orientação e mobilidade, oficina de acompanhamento pedagógico, oficina de atividade da vida diária - AVD e oficina de estimulação precoce (IPATINGA, 2008, p.20, 30).

Porém não constam na estrutura do atendimento em 2009, as oficinas de AVD e estimulação precoce. Essas oficinas não são oferecidas no atendimento especializado, embora os professores e equipe do núcleo reconheçam que os alunos necessitam dessas oficinas.

Com relação à oficina de informática, conforme informação coletada junto à coordenação pedagógica do atendimento especializado, esta oficina era oferecida até 2008. A partir de 2009 essa oficina não é mais oferecida, atualmente são oferecidas aulas de informática, estando estas sob a responsabilidade dos professores das oficinas de alfabetização em Braille e alfabetização à tinta.

---

<sup>47</sup> MINAS GERAIS. (Estado). Edital do concurso público de provas e títulos para provimento de vagas no cargo de professor do quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Ipatinga (MG) nº 001/2006. Ipatinga, MG, 2006. Disponível em [http://www.concursosolucao.com.br/concursosolucao.com.br/editais/Ipatinga\\_MG\\_189.pdf](http://www.concursosolucao.com.br/concursosolucao.com.br/editais/Ipatinga_MG_189.pdf). Acesso em 20 fev.2009.

Atualmente o COM TATO é caracterizado como um atendimento educacional especializado complementar, realizado em sala de recursos e oficinas, destinada a alunos com deficiência visual matriculados preferencialmente em classes comuns da rede municipal de ensino do Ipatinga, “para complementação específica e apoio pedagógico referente ao conteúdo programático de ensino”. O atendimento que inicialmente era substitutivo passa a ser complementar, sendo o ingresso ao atendimento ficou vinculado à comprovação da matrícula no ensino comum (IPATINGA, 2008, p.28).

Estas mudanças no atendimento especializado demonstram que a política educacional do município está sendo organizada conforme as orientações da política nacional de educação especial publicada no início de 2008. A atual Política Nacional de Educação Especial (2008) explicita que a educação inclusiva é o paradigma educacional.

Observamos, que desde a sua criação, o COM TATO vem gradativamente se consolidando como uma proposta viável para o atendimento educacional a alunos com deficiência visual se considerarmos, no período analisado – 2001 a 2009 os seguintes fatores: ampliação das matrículas – 16 em 2001 para 60 matrículas em 2009 (Gráfico 3); da equipe profissional - de três educadores em 2001 para uma equipe de 14 profissionais em 2009; ampliação das salas para o atendimento – uma em 2001 para duas (que são subdivididas em quatro espaços) e dos horários, que passaram a ser nos três turnos – matutino, vespertino e noturno.

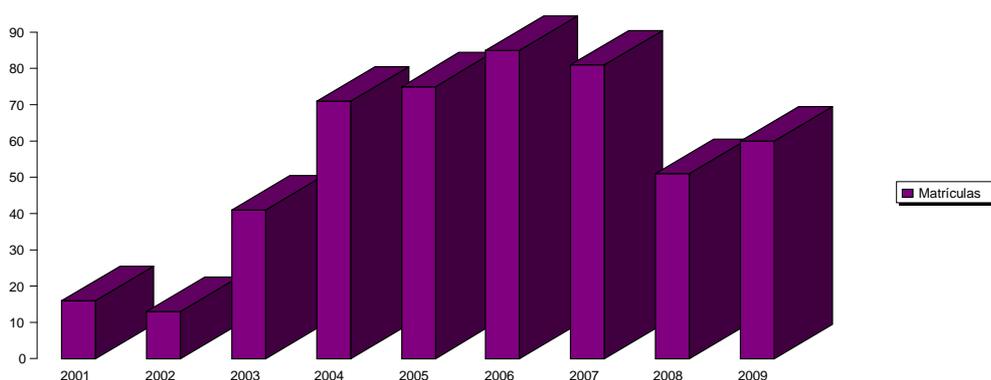


Gráfico 3: Evolução das matrículas no COM TATO<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2009.

Cabe ressaltar que, embora o número de atendimentos do COM TATO tenha crescido substancialmente entre 2001 e 2009, o espaço físico do atendimento não foi proporcional ao das matrículas. Há mais oficinas (6) do que salas (2 salas divididas , formando quatro espaços) para o funcionamento das mesmas. Segundo relato de professores há situações em que são oferecidas concomitantemente no mesmo espaço duas oficinas diferentes, o que dificulta a aprendizagem do aluno. Os principais recursos disponibilizados no núcleo para os alunos são: sete computadores, uma impressora multifuncional, uma impressora em Braille, uma CCTV, sete máquinas de escrever em braille , uma nacional e seis importadas, uma rotuladora em braille., um teclado em braille, material didático como regletes , sorobã, bengalas, mais de 200 livros em Braille e 45 em áudio, prancheta inclinada. Foi disponibilizado em 2009, pelo MEC, kits para os alunos com baixa visão.

A falta de espaço e adequação do mesmo é apresentado no próprio projeto político pedagógico da escola, ao afirmar que a infra-estrutura da escola não atende, satisfatoriamente, à demanda de alunos e projetos nela compreendidos. É assinalado ainda que o atendimento no COM TATO, dado a falta de espaço não contempla todos que desejam e necessitam do atendimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, 2010, p.11).

Apesar do espaço reduzido as matrículas no COM TATO permaneceram em expansão desde sua criação, sendo registrado o maior volume de matrículas em 2006 e 2007, com 85 e 81 matrículas respectivamente.

A partir de 2008 as matrículas no COM TATO apresentam declínio, também registrado no ano seguinte, sendo que em 2008 foi registrada a maior queda: 37%. Nesse período os municípios de Coronel Fabriciano e Timóteo implantaram seus próprios atendimentos a alunos com deficiência visual. Em Coronel Fabriciano foi criado em parceria com a APAE o Núcleo de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual- NAP, uma parceira entre a Secretaria Municipal de Educação e a APAE daquele município e em Timóteo o Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREIA). Assim, pode-se inferir a queda nas matrículas nesse período como um reflexo da diminuição da demanda por atendimento desses dois municípios. Ainda com relação ao ano de 2008 verificamos que houve uma inversão no quadro de matrículas de alunos com deficiência visual no município, conforme apresentado no gráfico 4.

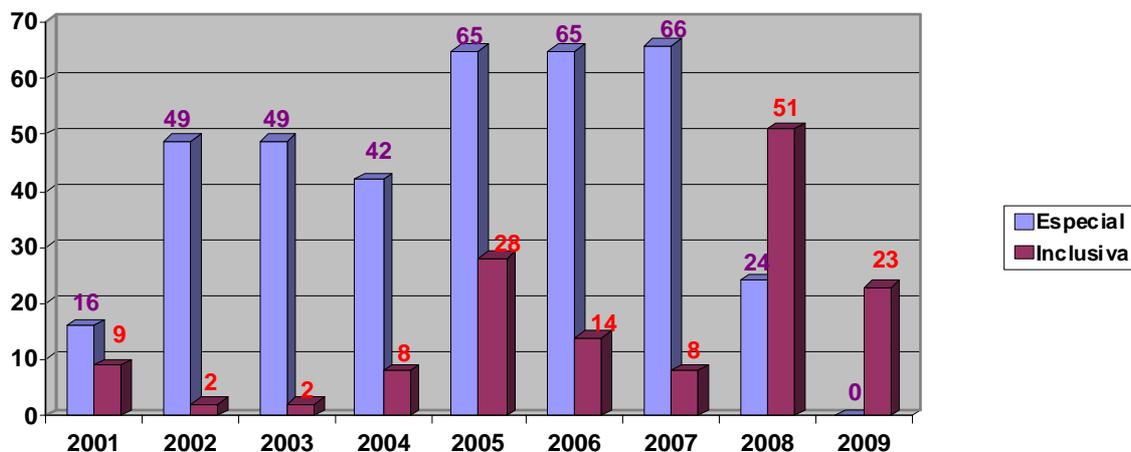


Gráfico 4: Matrículas de alunos com deficiência visual na rede municipal de ensino de Ipatinga (MG) por modalidade de ensino, de 2001 a 2009<sup>49</sup>.

De fato, somente a partir de 2008 que as matrículas de alunos com deficiência visual nas classes comuns da rede municipal de ensino é pela primeira vez maior que aquelas registradas na modalidade especial<sup>50</sup>. A partir de 2008, há uma inversão no quadro de matrículas de alunos com deficiência visual no município.

Assim os dados da 9ª Superintendência mostram que, em 2009, havia 23 alunos com deficiência visual na rede municipal de ensino de Ipatinga e nenhum aluno na modalidade especial. Nesse mesmo ano o COM TATO registrou 60 matrículas, sendo que desses, 34 estavam no ensino regular, sendo 03 no ensino superior. Embora a matrícula e permanência do aluno com deficiência no atendimento especializado, estivesse “vinculada à matrícula em alguma instituição de ensino regular”, havendo vagas, outros interessados poderiam ser atendidos pelo núcleo. Contudo, esse atendimento dependia da avaliação da equipe pedagógica do referido núcleo (IPATINGA, 2008, p.29). Este fato pode de certo modo explicar a diferença entre os dados apresentados pela 9ª SRE e o COM TATO, com relação às matrículas.

<sup>49</sup> Fonte: Dados obtidos na 9ª Superintendência Regional de Ensino

<sup>50</sup> Utilizamos a mesma diferenciação da 9ª Superintendência de Ensino de Coronel Fabriciano: para os alunos matriculados em classes comuns – modalidade inclusiva, para os alunos matriculados em atendimentos especializados- modalidade especial.

Quando questionamos aos professores, a coordenadora pedagógica e a diretora, a respeito dos alunos que não estavam matriculados em classes comuns, os motivos apresentados por todos os profissionais entrevistados foram de que, primeiro alguns alunos são idosos e procuram o atendimento com outras finalidades que não a escolarização, como, por exemplo, aprender a usar bengala, aprender o Braille e até mesmo encontrar outras pessoas:

[...] Tem alunos que já concluíram o ensino médio e não tem interesse de dar continuidade... são alunos as vezes mais idade... o objetivo deles não é estudar... **ele vem pra aprender o braille, as técnicas de O.M. e socializar**. Nós temos um **numero muito grande de alunos idosos**. E a gente também não insiste. Alguns afirmam que desejam apenas aprender o braille, e só, ou : - Eu quero só aprender ir pra rua[...] (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).

[...]Muito em função das expectativas deles... **Nós temos alunos que ficaram cegos depois de uma certa idade e já tem o ensino regular...** outros vieram pra aprender o braille e se locomover... ...muitos não suportam mais essa carga horária de vir aqui e depois mais quatro horas [...] (Professor Louis Braille, grifo nosso).

Assim, conforme os depoimentos dos profissionais do COM TATO, com relação aos alunos mais idosos, há consenso de que a procura pelo atendimento especializado, por essas pessoas, está muito mais voltada para os aspectos de reabilitação e socialização do que o educacional. A ausência de serviços de reabilitação para pessoas com deficiência visual no município gera uma demanda principalmente para as oficinas de orientação e mobilidade e alfabetização em Braille. Daí cabe ressaltar que o núcleo, dada a estrutura, não consegue atender a essa demanda, por isso, relata a coordenação pedagógica, existem pessoas com deficiência visual à espera de atendimento no município.

A segunda razão apontada pelos profissionais que atuam no COM TATO sobre a constatação de alunos que não estão matriculados em classes comuns é a existência de alunos com deficiência múltipla, que não teriam condições de estar em uma classe comum tanto pelo comprometimento do próprio aluno quanto pelo reconhecimento de que a escola ainda tem estrutura para recebê-lo:

[...] não trabalhamos só com a deficiência visual.... A gente trabalha com outros comprometimentos intelectuais. Precisa de um acompanhamento mais de perto. **Acredito assim que ele precisa amadurecer um pouco mais pra depois ele ser inserido no ensino regular**. Não tem uma estrutura assim.. pra ele próprio caminhar sozinho [...] (Professora Carmelita, grifo nosso)

[...] ainda existem alguns alunos que além da deficiência visual e existe algum comprometimento de ordem intelectual. (Professor Louis Braille)

[...] Tem as crianças com múltipla deficiência. **Alguns não aprendem, não é?** (...) tem a resistência da própria escola, dos professores. A única escola que tem apoio é aqui. As outras escolas ficam: - **Será que eu vou dar conta ?** [...] (Professora Hellen Keller, grifo nosso)

De acordo com os depoimentos obtidos, ainda existem um receio das escolas municipais em receber o aluno com deficiência visual, no caso do aluno com múltipla deficiência, onde uma das deficiências associadas é a visual, o desafio é maior. Existe dificuldade em atender a esse aluno no próprio atendimento especializado. Conforme relatos colhidos, falta na estrutura do núcleo, formação para os professores atuarem com alunos com deficiência múltipla como também especialistas para dar suporte aos professores do núcleo no atendimento a esses alunos, como fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros.

[...] **O COM TATO não foi criado aqui para atender múltipla, e estamos atendendo precariamente!** Outras necessidades especiais que a gente já atende, nos atendimentos, que não são próprios... Como paliativos. A família fica satisfeita, a escola fica satisfeita. Mas a gente sabe que aquilo ali não... não contribui eles necessitam de outras demandas, entendeu? Por exemplo, a criança que tem uma deficiência mental, além da deficiência visual, então ele precisa de outros tipos profissionais... **E aqui, nós somos só professores...** no início nós tínhamos profissionais da área da saúde, da psicologia, fonoaudiologia, assistentes sociais que contribuía muito. **Agora não, somos professores, apenas professores... Temos diversas áreas aqui, mas da área da educação.** Então nós precisamos ampliar... Políticas públicas integradas, com prédios próprios, construções mesmo... criar formas de atender plenamente aquele educando em todas as suas necessidades[...] (Professora Hellen Keller, grifo nosso).

Verificamos que ao longo desses nove anos, o COM TATO enquanto atendimento educacional especializado destinado a alunos com deficiência visual modificou-se substancialmente, no que diz respeito à demanda, que cresceu significativamente com relação ao corpo docente, que nesses anos foi gradativamente se capacitando na área da deficiência visual, assim como na forma modalidade do atendimento que passou de classe especial para sala de recursos.

Contudo, até 2007, a maior parte dos alunos permaneceu matriculada exclusivamente no COM TATO, principalmente os alunos cegos. A partir de 2008, com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial, verifica-se que política de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns passa a ser diretriz principal da política educacional do município. Desse modo, um maior número de alunos com deficiência visual passou a ser matriculado nas escolas comuns do município, sendo que em 2007 apenas 17 alunos com deficiência visual foram matriculados em classes comuns da rede pública de ensino de Ipatinga, sendo oito (08) em escolas municipais e nove em escolas estaduais (09). No ano seguinte, 2008, foram registradas 57 matrículas, sendo 51 em escolas municipais e seis (06) em escolas estaduais, um crescimento de aproximadamente 235%.

Nesse contexto, o atendimento especializado, estrutura-se para atender a demanda por apoio e suporte pedagógico também de alunos com deficiência visual, com a ampliação dos atendimentos na oficina de acompanhamento pedagógico. Não obstante a estrutura física

tenha permanecido tal qual o início das atividades, dentre outras dificuldades, o COM TATO tornou-se referência para alunos com deficiência visual no município de Ipatinga.

#### 4.2 Os Alunos do COM TATO

Para traçar o perfil dos alunos atendidos no COM TATO, desde sua criação em 2001 até o ano de 2009, recorremos à análise do material coletado na pesquisa de campo tais como: o registro das matrículas dos alunos, obtido junto à secretaria da escola Altina e Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, ainda as entrevistas com os alunos, professores e coordenadora pedagógica do núcleo. A fim de caracterizar o grupo de alunos atendidos no núcleo, foram selecionadas as variáveis: gênero, condição visual, faixa etária e níveis de ensino.

Quanto à categoria gênero observa-se que, no universo dos alunos atendidos no COM TATO dos sete anos analisados, em três anos (2002, 2005, 2008 e 2009) houve predominância de matrículas de alunos do sexo feminino, onde a maior variação ocorreu no ano de 2002 com 69% do total de 13. Não houve nos demais anos uma discrepância significativa nas matrículas com relação ao gênero, ocorrendo inclusive equivalência nas matrículas nos anos de 2003 e 2007.

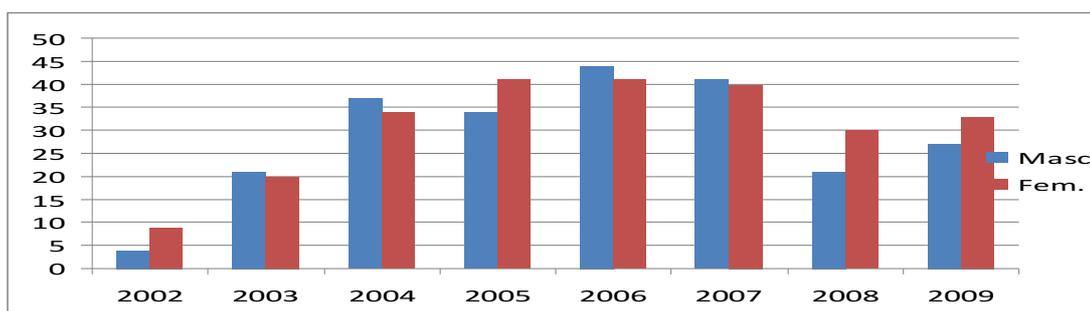


Gráfico 5: Distribuição dos alunos do COM TATO quanto ao gênero 2002 a 2009<sup>51</sup>.

<sup>51</sup> Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2009.

Cabe salientar que, por falta de dados da primeira turma do COM TATO não foi possível averiguar a proporção de matrículas de alunos quanto ao sexo no ano de 2001. Quando analisamos no panorama geral, as matrículas na educação especial no Brasil demonstram a prevalência de alunos do sexo masculino, seja nas escolas exclusivamente especializadas, seja em classes especiais no ensino regular<sup>52</sup> e/ou Educação de Jovens e Adultos, ou em classes comuns.

Quanto a condição visual, como apresentado no Gráfico 4, tomando como referência o ano de 2009, verifica-se a maior participação de alunos com baixa visão sendo esta de 58% do total de 60 matrículas ao passo que o número alunos cegos é de 42%.

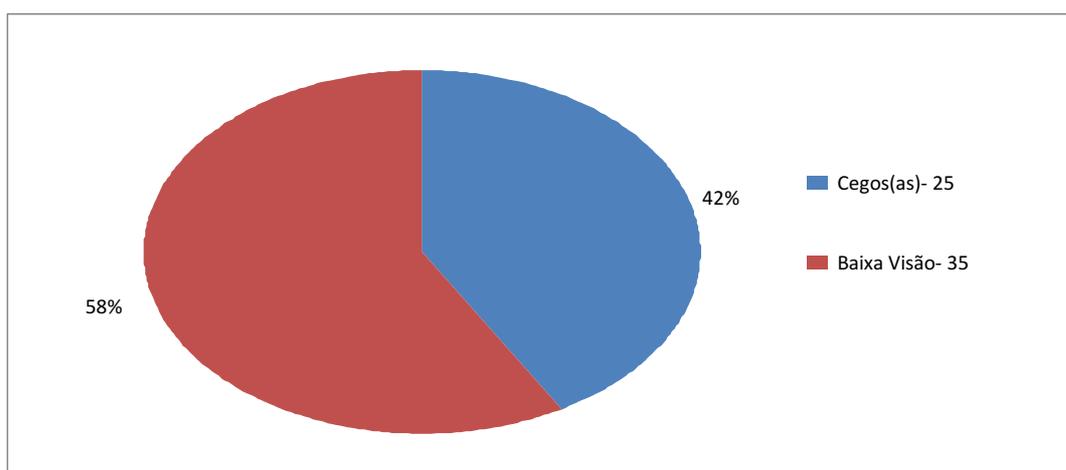


Gráfico 6: Condição visual dos alunos<sup>53</sup>.

O número de pessoas com baixa visão é maior que o de pessoas cegas. Esta prevalência da baixa visão é verificada no Brasil e no mundo. Segundo estimativas da OMS, em 2002 no mundo mais de 161 milhões de pessoas apresentavam deficiência visual, das quais 124 milhões seriam pessoas com baixa visão e 37 milhões seriam cegas, ou seja, para cada pessoa cega há 3,7 com baixa visão. No caso do Brasil a prevalência da baixa visão é de 1,7% para 0,3% de cegueira (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

Consequentemente, esta prevalência ocorre também no número de matrícula de escolares com baixa visão quando comparados com as matrículas de escolares com cegueira. Tal constatação pode ser verificada através dos dados do Censo Escolar de 2009, que apontam nas matrículas em classe comum do ensino regular e/ou EJA, no caso dos 61.769 escolares com deficiência visual matriculados em classes comuns do ensino regular e/ou EJA, 92% das matrículas foi de alunos com baixa visão; sendo apenas 8% de alunos com cegueira. O mesmo

<sup>52</sup> Embora no corpo do trabalho optamos por utilizar o termo ensino comum ou rede comum, neste caso mantemos a denominação utilizada no documento.

<sup>53</sup> Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2009.

ocorre no ano de 2008, quando foi registrado no universo de 55.915 alunos com deficiência visual e classes comuns do ensino regular e/ou EJA, 57% foi de matrículas de alunos com baixa visão, em 2007, onde no total de 50.500 alunos, 91%, ou seja, 46.134 das matrículas, foram de alunos com baixa visão (INEP/Censo Escolar de 2009 a 2007).

Quanto à faixa etária dos alunos matriculados no COM TATO no período de 2002 a 2009, observa-se, que o maior número deles encontra-se na faixa etária entre 31 a 41 ou mais anos. Na tabulação dos dados, identificamos que dos oito anos verificados, a partir de 2005, por cinco anos consecutivos a matrícula de alunos com mais de 41 anos, portanto 62% do total de anos levantados. Há inclusive alunos com mais de sessenta e cinco anos.

Como já assinalado, embora o atendimento no COM TATO seja voltado para o atendimento preferencial de alunos matriculados no ensino comum, o que se pode analisar a partir dos dados é que a significativa representatividade de alunos com idade mais elevada, se comparada à idade modal de escolarização, 16 e 21 anos cuja idade hábil deveria ultrapassar o ensino fundamental e o primeiro grau, indica que o universo de alunos do núcleo, poucos estariam matriculados no ensino comum.

Outras inferências podem ser levantadas a partir desta observação da elevada faixa etária dos alunos do atendimento especializado. A primeira, muitas pessoas com deficiência visual permaneceram excluídos da escola por muitos anos no município de Ipatinga; este fato de certo modo explica o fato de a existência de alunos com idade elevada.

Conforme histórico apresentado anteriormente, no que se refere às oportunidades de escolarização no município pesquisado, para as pessoas com deficiência visual restavam poucas opções: ou estes se “aventuravam” por estudar em um sistema de ensino pouco “amistoso” a sua presença ou aqueles que tinham condições financeiras ou bolsa de estudos se matriculavam em escolas particulares. Outra opção seria as escolas especializadas como o Instituto São Rafael em Belo Horizonte e o IBC.

Em Ipatinga, até a criação do COM TATO em 2001, a grande maioria desses indivíduos permanecia fora da escola ou de qualquer outro tipo de atendimento. Entretanto cabe ressaltar que este cenário não é exclusivo do município de Ipatinga. Conforme o Plano Nacional de Educação/2001, em 1998 praticamente mais da metade dos municípios (59,1%) brasileiros (59,1%), não ofereciam educação especial.

O segundo aspecto que pode em alguma medida explicar o alto índice de matrículas de pessoas com idade elevada seria o a relação existente entre o envelhecimento da população e a deficiência visual. Além disso, a prevalência das doenças oculares que levam compromete a da resposta visual, cresce com o avanço da idade. Segundo a OMS (2004) anualmente ocorrem 2 milhões de novos casos de cegueira, sendo que 80% destes casos

ocorrem em pessoas com mais de 50 anos de idade. No Brasil a prevalência de cegueira é de 0,15% da população entre 15 e 49 anos de idade e na população com mais de 50 anos de idade o índice é de 1,3%, o que revela que a incapacidade visual acompanha o processo de envelhecimento (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

No que se refere aos níveis de instrução dos alunos matriculados no COM TATO em 2009, foi possível verificar que dos 60 alunos, 34 estavam estudando; portanto 56,7% do total. Isto significa que para 26 alunos o atendimento especializado assume caráter substitutivo, isto é o aluno não está inserido no ensino comum, seja em classes comuns, seja na modalidade de EJA, no supletivo CESEC<sup>54</sup> freqüentando assim só o atendimento especializado.



Gráfico 7: Distribuição dos alunos do COM TATO de acordo com o nível e/ou modalidade de ensino<sup>55</sup>

Dos alunos 34 alunos matriculados em algum nível de escolaridade maiores partes estão no ensino fundamental com 43%, e na Educação de Jovens e Adultos – EJA com 24%. Estes dois níveis correspondem a mais da metade do percentual de alunos que estão estudando 67%.

#### **4.3 Diálogos entre o concebido e o vivido na inclusão escolar de alunos com deficiência visual em Ipatinga: o que dizem os alunos e a equipe do COM TATO**

Nesse terceiro subtítulo, apresentaremos as aproximações entre o concebido e o vivido, referente ao atendimento educacional especializado destinado a alunos com deficiência visual em Ipatinga.

Buscamos conhecer e analisar, através da construção de um enredar narrativo, como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de aluno com deficiência visual na rede

<sup>54</sup> O Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC). Os cursos oferecidos pelos CESEC são desenvolvidos mediante regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas, sendo que sua organização, estrutura e funcionamento incluem momentos presenciais e não presenciais. O candidato poderá se matricular em qualquer dia do ano civil em curso, podendo optar por cursar uma ou mais disciplinas, considerando suas condições e interesses. Sendo Ensino Fundamental para alunos maiores de 15 anos, e do Ensino Médio para maiores de 18 anos. BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/supletivo/>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

<sup>55</sup> Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2009.

comum de ensino, através das análises das entrevistas realizadas com alunos incluídos no ensino comum, professores, coordenadora pedagógica do atendimento e diretora da unidade escolar onde funciona o referido atendimento e dos documentos oficiais com o objetivo de responder as seguintes questões: Quais seriam as principais demandas dos alunos com deficiência visual incluídos em classes comuns? Que estratégias foram implementadas pelo município, via COM TATO, com vistas a garantir a inclusão dos alunos? Quais as condições que favorecem a inclusão de alunos com deficiência visual, bem como, quais as que dificultam?

Agrupamos o conjunto de assuntos discutidos em três temas: inclusão escolar, recursos de acessibilidade, pedagógicos e demais atividades disponibilizados para o aluno matriculado no ensino comum, relação entre o atendimento especializado e a escola. Isso nos possibilitou uma nova organização para a apresentação em dois tópicos: aspectos que favorecem a inclusão escolar de alunos com deficiência visual e aspectos que as que dificultam, do ponto de vista dos sujeitos entrevistados.

Apresentamos a seguir os dois quadros, resultantes da terceira etapa da análise com que apresentam os principais aspectos levantados nas 16 entrevistas. Cabe ressaltar que, apresentamos aqui a análise dos aspectos mais recorrentes nas entrevistas com relação aos fatores que favorecem e os que dificultam a inclusão escolar do aluno com deficiência visual.

<b>Tabela 3 - Dados da 3ª Etapa de análise convergências</b>	
<b>Aspectos que facilitam a inclusão escolar</b>	
	<b>Aspetos/condições e índice de ocorrência nas entrevistas</b>
Alunos (08 entrevistados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequentar atendimento educacional especializado/COM TATO - 8/8</li> <li>- Acesso a materiais e recursos especializados- 8/8</li> <li>- Transporte 6/8</li> <li>- Monitores Braille 7/8</li> </ul>
Professores (06 entrevistados) Coordenadora Pedagógica e Diretora Total: 08 entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atendimento educacional especializado/COM TATO – 8/8</li> <li>- Transporte 7/8</li> <li>- Monitores Braille 6/8</li> <li>- Família 8/8</li> <li>- Capacitação/sensibilização de professores 8/8</li> <li>- Materiais e recursos especializados 8/8</li> </ul>

Tabela 3: Aspectos que facilitam a inclusão escolar.

<b>Tabela 4 – Dados da 3ª Etapa de análise convergências</b>	
<b>Aspectos que dificultam a inclusão escolar</b>	
	<b>Aspectos/ Condições e índice de ocorrência nas entrevistas</b>
Alunos (08 entrevistados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de materiais e recursos especializados na escola comum e COM TATO – 7/8</li> <li>- Professores das classes comuns despreparados - 7/8</li> <li>- Material escolar caro, dificuldade em adquiri-los (máquina Braille, folha para escrever Braille, lápis 6B, ampliação do material didático) – 7/8</li> </ul>
Professores (06 entrevistados) Coordenadora Pedagógica e Diretora Total: 08 entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em estabelecer intercâmbio entre COM TATO e escolas comuns – 8/8</li> <li>- Monitores Braille- 4/8</li> <li>- Espaço físico insuficiente/COM TATO- 8/8</li> <li>- Falta capacitação de professores das classes comuns 8/8</li> <li>- Escassez de recursos para aquisição de materiais e recursos especializados – 8/8</li> </ul>

Tabela 4: Aspectos que dificultam a inclusão escolar.

O levantamento dos aspectos mais apontados nas entrevistas nos possibilitou analisar o processo de inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão no município de Ipatinga a partir de um lugar, um contexto. Verificar como a inclusão escolar de alunos com deficiência visual está sendo realizada, a partir do olhar do aluno, do professor e da coordenadora pedagógica do COM TATO, bem como da diretora da escola onde funciona o núcleo, é uma oportunidade de conhecer uma experiência de inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão, através da fala de sujeitos que ocupam lugares diferentes nesse processo. Portanto, o fio condutor do texto foi a apresentação das falas de cada aluno e demais entrevistados.

A educação de alunos com deficiência visual, assim como as demais necessidades especiais na rede municipal de Ipatinga é recente, se considerarmos que as matrículas desses alunos só foram registradas nas escolas públicas do referido município a partir do ano 2000. Porém, cabe salientar, que ausência de matrículas caracterizadas como de alunos com deficiência visual, não evidencia a inexistência de alunos com deficiência visual nas escolas. É provável que alunos, principalmente com baixa visão, tenham estudado em classes comuns,

contudo sem estarem listados como aluno com deficiência visual. Como ressalta Profeta (2007), mesmo em épocas em que as escolas e/ou classes especiais foram a forma predominante de escolarização do aluno com deficiência visual, muitos desses alunos, quer seja por condições financeiras quer por “apresentar potencial elevado de aprendizagem,” foram encaminhados para as classes comuns.

Oficialmente, segundo dados da 9ª Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano, o registro das primeiras nove matrículas de alunos com deficiência visual em classes comuns rede pública de ensino do município de Ipatinga ocorreu em 2001. A partir desse ano, as matrículas de alunos com deficiência visual na modalidade inclusiva foram crescendo lentamente, chegando a 45 em 2008, ano em que foi registrado o maior número de alunos matriculados em classes comuns.

Em 2009 quando realizamos a pesquisa de campo, havia, segundo a coordenação do COM TATO dos 60 alunos atendidos, 34 alunos incluídos em classes comuns, na rede pública e privada de ensino, dos quais entrevistamos oito. Nas entrevistas buscamos conhecer como estava ocorrendo o processo de inclusão desses alunos; levantando os fatores que contribuem e os que dificultam esse processo em cada situação, visto que entrevistamos alunos que estavam no ensino superior, no ensino médio, no ensino fundamental e na EJA. Articulamos as falas dos alunos com a fala da equipe do núcleo (professores, coordenadora e diretora), objetivando, assim, ter uma visão mais ampla do processo de inclusão desses alunos.

Nas entrevistas dos alunos os quatro itens que mais citados como fatores relevantes para o processo de inclusão do aluno com deficiência visual foram: o atendimento educacional especializado realizado pelo COM TATO, acesso a materiais e recursos especializados, monitores de Braille e transporte. No caso dos profissionais do núcleo, os principais fatores apresentados foram semelhantes àqueles relatados pelos alunos. Entretanto há, na maioria das falas desses profissionais, outros dois aspectos relevantes no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual: a família e a formação e sensibilização dos professores do ensino comum.

Consequentemente os fatores que dificultam o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual que foram mais citados nas 16 entrevistas estão intimamente relacionados àqueles que a favorecem. No caso dos alunos, com relação a condições que dificultam a inclusão levantamos nas entrevistas os itens mais citados: ausência e/ou poucas opções de materiais e recursos especializados, professores, escolas e espaços das classes comuns “despreparados” e a dificuldade em adquirir materiais escolares, pois são caros,

exemplos a máquina Braille, as folhas para escrever Braille, os lápis 6B, a ampliação do material didático.

Segundo os profissionais do núcleo, as principais condições que dificultam a inclusão do aluno com deficiência visual foram: dificuldade em estabelecer intercâmbio entre COM TATO e escolas comuns, espaço físico insuficiente/COM TATO, falta de formação para os professores das classes comuns e escassez de recursos para aquisição de materiais e recursos.

O atendimento especializado foi apontado por todos os alunos um dos principais suportes para seu processo de escolarização, sendo a principal oficina demandada pelos alunos que estão matriculados em classes comuns é a oficina de apoio pedagógico:

[...] Ah, o COM TATO é tudo. Como é que fala? **È o alicerce. É tudo. É, pra aprender, a desenvolver, a estudar. É o porto seguro da gente.** As suas necessidades são atendidas aqui... Por que eles procuram, quando não tem o material, por exemplo os professores pesquisam pra mim fazer trabalho [...].(Aluna Luna, grifo nosso).

O encaminhamento dos alunos com deficiência visual para as classes comuns via COM TATO iniciou em 2005. Conforme histórico apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola, “os educandos que tinham condições de acompanhar o Ensino Regular foram encaminhados para inclusão” (PROJETO..., 2010, p.17). Nesse período apenas os alunos que tinham condições de acompanhar o ensino eram matriculados em classes comuns. Os alunos que já estudavam no atendimento especializado foram convidados a estudar nas classes comuns.

Segundo o depoimento de seis dos oito alunos entrevistados e da equipe do núcleo, para que esses alunos retornassem ou iniciassem a estudar em classes comuns foi feito um “trabalho de convencimento” a eles e também das famílias, pois a maioria dos alunos, apresentavam históricos de fracasso e abandono escolar ou, ainda, não se considerava aptos para estudar nas classes comuns:

[...] “Esses alunos chegam aqui se sentindo muito incapazes... aliás, muitos deles para iniciar o atendimento aqui é um trabalho de visita em casa... Seria uma preparação tanto no aspecto cognitivo quanto afetivo. A melhoria da autoestima, pois **muitos chegam aqui achando que não vai dar conta nem das oficinas, quanto mais do ensino regular...** Tem que quase que ter um convencimento desse aluno... as vezes convencer o aluno e também a família.” (Diretora, grifo nosso).

[...] Alguns alunos têm medo de estar na escola... **De não dar conta... eles tem medo... Ele não tem material adaptado...** Muitos não tem uma pessoa que o encoraja a ir[...] (Professora Dorina, grifo nosso).

[...] No ano passado (2008) eu já ía pensando em ir embora do – COM TATO. A coordenadora convidou para eu ir pro ensino regular . Ela falou: -Você vai ficar, vou te enviar para o ensino regular. Eu falei: - **Não vou mexer com isso não. Eu**

**não tenho histórico de escola eu fiz um segundo ano lá na roça quando era menino não sei nada só sei contar e escrever e pronto.[...]** (Aluno Arthur, grifo nosso).

**[...]Eu sempre falava que eu tinha vontade de estudar, sempre falava que um dia eu ia voltar a estudar. Aí, essa amiga falou comigo, eu vim pra cá. Aí, aqui abriu as portas pra mim pra, aqui eu fiz o EJA à noite, eu fiz a quinta, a sexta, depois fiz a sétima e a oitava, aí depois eu conclui a oitava em 2007. É, eu tinha vontade, mas tinha medo porque eu tava aprendendo ainda o Braille com a professora, desenvolvi bastante com ela. .É que no COM TATO eles alfabetizam a gente primeiro, pra depois a gente ir pra escola. [...]** (Aluna Luna, grifo nosso).

A partir do momento em que são matriculados em classes comuns, os alunos passam a demandar do COM TATO ao acompanhamento pedagógico. Essa demanda ocorre tanto pelos alunos cegos quanto os de baixa visão matriculados em todos os níveis verificados na pesquisa, desde a educação básica até o ensino superior. Como assinalam os alunos geralmente não existem, nas escolas e/ou classes nas quais estão inseridos, os recursos e materiais especializados, tais como, mapas, tabelas periódicas, materiais produzidos em *termoform*, denominados tiflotécnicos, bem como equipamentos de videoampliação como o CCTV, dentre outros.

Os recursos de acessibilidade didáticos específicos assim como os recursos tecnológicos são poderosas ferramentas que favorecem o desenvolvimento e a inclusão escolar do aluno com deficiência visual (PROFETA, 2007). Esses recursos são requisitados pelos alunos com deficiência visual durante todo o processo de escolarização, portanto é imprescindível que a escola comum também disponibilize materiais especializados.

Nas entrevistas verificamos que a maioria dos alunos não contava com nenhum ou com muito poucos recursos de acessibilidade e pedagógicos na classe comum. Esses alunos vão para a sala de aula na escola comum sem ter acesso aos materiais e demais recursos utilizados pelo professor. Acabam ficando apenas como ouvinte, como relata a aluna Luna, matriculada no terceiro ano do ensino médio:

**[...] igual pra mim, dar o dever pra eu fazer, se tivesse exercício em Braille, já adiantava... Por que como os professores não são muito capacitados...falta capacitação pra eles? Essa é minha sugestão. É por que lá na sala de aula eu fico mais como ouvinte, entendeu? Fico mais como ouvinte, por que a menina que dita a matéria do quadro para a minha outra colega que também é cega, não tem como ditar pra duas, se não atrasa pra ela. Aí eu fico mais só ouvindo, mas quando eu peço pra professora copiar a matéria pra mim, ela copia, tem uma professora que vem e dita pra mim, entendeu? [...]** (Aluna Luna, grifo nosso).

Ao relatar a situação vivenciada em sala de aula, a aluna nos aponta alguns problemas que foram também levantados por todos os outros alunos que estão incluídos em classes comuns. O material não é disponibilizado da forma adequada, seja em Braille, tipografia ampliada, contraste, dentre outros, o que leva esse aluno a ficar dependente da boa

vontade dos demais colegas ou do professor para ter acesso aos conteúdos abordados nas aulas e, ainda, ao atendimento educacional.

Parece existir um ciclo vicioso nesse processo, isto é, o aluno não tem acesso aos materiais e recursos necessários para sua escolarização, assim ele acaba ficando como ouvinte na classe comum, o que faz com que o atendimento especializado seja descaracterizado de complementar para “reforço escolar” e o professor do AEE tem sua função praticamente reduzida a “ledor”, visto que este passa boa parte do atendimento lendo os livros em tinta para o aluno fazer o seu próprio resumo.

Nos relatos dos professores do COM TATO a constatação de que o aluno com deficiência visual matriculado em classe comum sem o devido suporte está em situação de desvantagem, também foi verificada:

[...] E a pessoa que tem deficiência visual ou outra deficiência qualquer, ela também tem condições pra aprender, ela precisa é de uma oportunidade... **E ela não tem essa igualdade de oportunidade que é citada em todos os documentos legais, porque como que eu vou aprender se eu não tenho o apoio, não tenho o material em braille? Se o meu material é o Braille? Como que eu vou aprender se eu ficar só ouvinte? Isso é ter a mesma oportunidade? Eu sou contra os requisitos, eu sou a favor de igualdade de oportunidade. Então pra ter igualdade eu preciso identificar, por exemplo, o quanto eu enxergo, eu preciso, o que o que eu vou precisar pra me ajudar [...]** (Professora Dorina).

A falta de livros didáticos em Braille para os alunos do ensino médio é uma realidade para os entrevistados. Segundo os relatos dos alunos, não há livros didáticos em Braille nas escolas. Entretanto para os alunos do ensino médio o MEC disponibiliza livros didáticos em Braille através do Programa do Livro Didático em Braille do MEC. Porém cabe ressaltar que a distribuição desses livros para o ensino médio é recente; no caso de Ipatinga, os primeiros livros foram enviados nos final de 2008 e ainda, não são disponibilizados para todas as disciplinas, sendo contempladas em Braille, as disciplinas de Matemática, Química e Português, e, em arquivo digital/CD as disciplinas de Biologia e História, sendo que esta opção é também disponibilizada para os livros de Português. Assim, para as demais disciplinas o aluno precisa fazer resumos em Braille, contando com os auxílios de ledores para ter acesso ao conteúdo curricular adotado na classe comum, ampliar os textos, apostilas, utilizar outros recursos como o CCTV, e no caso dos livros em CD contar com a disponibilização de computadores com sintetizador de voz, como o DOSVOX .

Outros aspectos relacionados aos livros didáticos foram apontados pela professora Perkins, quando perguntamos sobre os livros em Braille para os alunos matriculados no ensino regular:

[...] Não, eles tem o livro a tinta. **Eles trazem pra cá, e a gente lê a matéria, eles fazem aquela parte, estudam com aquilo ali... Os nossos livros em Braille aqui não estão sendo adotados. Porque quando chega a ser produzido lá aquele livro**

**já não está mais sendo usado.** É mais para pesquisa. Então eles pegam, lê aquilo ali, não deixa de ser um material útil. **Mas para a gente conseguir acompanhar em tempo o livro que a escola está usando ou a material que o professor está dando no livro didático é impossível.** Talvez se a impressora em braille funcionasse... Mas mesmo assim a gente vai depender de material e pessoal pra fazer isso.[...](grifo nosso)

Verificamos também que, quando os alunos têm acesso ao livro em Braille os livros não são os mesmos adotados pelas escolas. O que causa transtornos para o aluno, principalmente para aqueles menores, conforme já pontuamos anteriormente, ao falar sobre o Programa do Livro Didático em Braille. De acordo com o FNDE a partir de 2008, os livros em Braille seriam os mesmos adotados pela escola. Cabe pontuar a situação do aluno com baixa visão com relação aos livros didáticos. Para o aluno com baixa visão não é disponibilizado livros ampliados, mesmo porque para cada aluno deveria ser produzido um material exclusivo, pois dada às especificidades da baixa visão cada aluno demandará adaptações individuais, como contrastes diferenciados, fonte de texto, inviabilizando-o a uma padronização como é realizado no caso do livro em Braille. O uso de lupas e lentes não substitui o livro acessível para o aluno. As alternativas apontadas por Profeta (2007) são as ampliações de mapas, fotos, gravuras com scanner ou mesmo a xérox ampliada. Mas o livro acessível para o aluno com baixa visão é um desafio para a política educacional brasileira.

O aluno com deficiência visual que está no ensino superior também sofre com a falta de materiais adequados às suas necessidades. Quando entrevistamos a aluna Pétala, que cursava o curso de Psicologia em uma universidade particular, esta relatou que o principal motivo que a levou a abandonar o curso foi a falta de material.

[...] **Eu parei no final do mês passado. (Pétala chora)...** Pela instituição não ter um preparado, assim, adequado. **Na turma eu poderia até acompanhar, mas eu não ia ter uma boa formação, em relação ao material. Eu estaria aquém com relação à qualidade da formação. Não pelos professores, mas pela falta de material. Não tinha. Eu ficava muito presa ao que o professor falava. Eu não podia pesquisar além da fala do professor, eu ficava muito presa ao que ele tava falando em sala de aula. A única fonte que eu tinha era o que eu anotava em Braille do professor falava. Os meus colegas liam pra mim as apostilas, livros em um horário extra, para eu poder fazer as anotações, meus resumos, mas eu não poderia pesquisar nada sozinha, pois não havia material em Braille, livro falado, nada... O motivo principal foi esse. [...]** (Aluna PÉTALA, grifo nosso).

O relato de Pétala deixa claro que mesmo quando o aluno com deficiência visual consegue chegar ao ensino superior, a falta de material, apesar do avanço da informática é uma barreira que se impõe. Se o aluno grava as aulas, ainda assim há textos que precisam ser lidos, como relatou a aluna. Os recursos tecnológicos são grandes parceiros da pessoa com deficiência visual, entretanto o acesso a esses recursos ainda é limitado para a grande maioria dos alunos, por ser um material caro. Ações importantes do governo federal têm sido realizadas no sentido de disponibilizar recursos tecnológicos para o aluno com deficiência

visual, tais como a disponibilização do Mecdaisy, que possibilita transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado, contudo é preciso ter computadores, internet e ainda, capacitar professores e alunos para o uso dessas tecnologias. Tal estrutura ainda não é realidade no município pesquisado. Ressaltamos aqui, a necessidade de uma avaliação mais crítica diante da centralidade que as tecnologias vêm assumindo no campo educacional, principalmente na educação da pessoa com deficiência visual.

Não podemos nos centrar somente na mudança dos recursos colocados à disposição do aluno e no que ela causa às pessoas, mas também refletir, pesquisar e discutir o que continua persistindo no cotidiano social, escolar, apesar dos avanços da técnica e das tecnologias, ou seja: as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Fica evidente a diferença entre o aluno que tem acesso às tecnologias e o aluno não o tem, necessita exclusivamente da disponibilização desses recursos no contexto do atendimento educacional especializado, quando entrevistamos os dois alunos que estão no ensino superior, Pétala e Carlos. No caso deste, que está fazendo graduação em administração, o mesmo relata que a principal ferramenta que ele utiliza para estudar é o computador. No caso de Pétala, como esta não tem computador, tão pouco internet em casa, o COM TATO é o local onde ela procura esse suporte, o que, segundo ela, não ocorre na proporção necessária.

Como podemos perceber a utilização das tecnologias por si só não modifica ou revoluciona as estruturas sociais, e não dará conta, sozinha, do processo de mudança de mentalidades e práticas sociais ligadas ao preconceito, à estigmatização a que o aluno diferente é submetido. Mesmo que o aluno tenha todo o aparato tecnológico, ele demanda do professor, por exemplo, a disponibilização do material com antecedência para possíveis adaptações, dentre outros procedimentos (DELFINO, 2004).

O COM TATO é o local onde os alunos com deficiência visual de Ipatinga e região buscam apoio pedagógico para realizar suas atividades escolares. Contudo, a existência do atendimento especializado não exime a escola e o professor de buscar formas, a fim de proporcionar ao aluno maior número possível de materiais e atividades no contexto da classe comum. Enfim, o acesso a materiais adequados às necessidades do aluno com deficiência visual não devem ocorrer apenas no atendimento especializado.

Como pontua Profeta (2007), uma classe inclusiva necessita ter materiais adequados para os alunos. A autora ressalta que o planejamento do atendimento ao aluno com deficiência visual tanto na classe comum quanto no AEE é tão importante quanto tê-lo em classe comum. Os materiais que serão utilizados na classe comum devem ser disponibilizados com antecedência, para eventual consulta do aluno. Quando for necessário realizar adaptações nesses materiais bem como na forma de apresentar os conteúdos curriculares, o professor do

AEE é o suporte do professor da classe comum. Portanto o intercâmbio entre escola comum e atendimento educacional especializado é imprescindível.

Porém, este diálogo entre educação especial e ensino comum ainda é um grande desafio para a inclusão escolar. Não basta matricular o aluno em classes comuns é preciso oferecer todas as condições para que haja de fato conhecimento e aprendizagem.

Ressaltamos ainda que, existem adaptações e recursos passíveis de serem realizados no contexto da classe comum não necessitando exclusivamente do atendimento educacional especializado para realizá-las (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2007). A escola poderá também solicitar materiais a instituições especializadas como o IBC, que, através da Divisão de Produção de Material Especializado, adapta e distribui gratuitamente para as escolas do Brasil uma série de materiais produzidos em *thermoform*. Para isto, basta verificar a lista de materiais, disponibilizada no site do IBC<sup>56</sup>, e fazer a solicitação dos materiais desejados através de ofício ao diretor-geral do instituto.

Conforme a legislação atual, o AEE é responsável pela disponibilização dos recursos de acessibilidade e pedagógicos prestado de forma complementar e suplementar à formação do aluno no ensino comum (BRASIL, 2008 Decreto nº. 6571 p.1). Como já pontuamos o atendimento especializado não substitui a atuação do professor da classe comum. Entretanto, em geral, destacaram os professores do COM TATO, quem acaba assumindo a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência visual é o professor do atendimento especializado, segundo relato dos professores do núcleo:

[...] Lá no ensino regular o professor nem conhece a necessidade desse aluno... **Ele apresenta a aula como ele aprendeu... pra maioria vidente... não para o aluno cego, para o surdo... Ele chega com o material pra maioria ... e o aluno com deficiência visual não é maioria...essa é a demanda: formação e sensibilização... Falta ele assumir a responsabilidade pela aprendizagem desse aluno... Eles (professores) às vezes fazem transferência -"O COM TATO é responsável por ensinar você!"** [...] (Professora Hellen Keller, grifo nosso).

[...] A gente já teve que ir à escola conversar com o professor com o coordenador, porque a gente nunca via nada, não havia nada no caderno do aluno, produção era praticamente nula do aluno incluído. Por quê? Porque ele ficava como ouvinte... Só! E a resposta dada foi : \_"Eu tenho 30, 40 alunos em sala, eu vou dar atenção só pra ele? E os outros?" Os professores sempre colocam essa situação. [...] (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso)

[...] Nós temos casos que o menino não traz o dever... **a escola fala assim, você está aqui só para se socializar! Lá é que você vai escrever... Existe isso ainda, infelizmente, e está sendo muito difícil a gente tirar essa cultura... Muito difícil**[...] (Professora Perkins, grifo nosso).

Essa percepção de que há uma transferência da responsabilidade pela escolarização do aluno com deficiência visual foi levantada por cinco dos seis professores

<sup>56</sup> Informação disponível em : [www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br). Acesso em 12de março 2009.

entrevistados. Esse tema foi levantado também com relação ao à presença do monitor de Braille nas classes que tem alunos cegos matriculados na escola onde funciona o núcleo. Na concepção de alguns professores, a presença do monitor de Braille pode auxiliar o aluno cego matriculado na classe comum, mas também poderia causar dois problemas: primeiro, o aluno fica dependente desse profissional, o que pode dificultar sua participação autônoma nos espaços onde o monitor não mais será oferecido, como por exemplo, no ensino médio. Segundo, poderá ocorrer também nesse caso a transferência da responsabilidade pela escolarização do aluno cego do professor para o monitor. Conforme relata o professor Louis Braille:

**[...]Eu acho que isso precisa ser discutido. Que passa desde a formação do monitor, que perpassa qual o papel do monitor lá na sala de aula com o professor. Esse aluno não pode ser aluno do monitor. Ele é do professor... Porque se todo o trabalho que ele for fazer ele faz com o monitor cadê a interação dele com os outros alunos? Acho que a gente deveria discutir com mais carinho essa questão do monitor, as vezes alguns equívocos nunca é com má intenção. Eu acho que poderia se discutir melhor para que pudéssemos avançar! No primeiro momento isso foi importante, por que o monitor deu segurança ao aluno que estava sendo inserido. Uma série de coisas extremamente positivas. Nós precisamos é que temos que trabalhar isso pra que ele não seja um amuleto, ou seja uma bengala para o aluno.... O aluno precisa ser inserido, ele não precisa dele tanto assim. Deveria ter um papel secundário. Eu acho que precisamos rever, discutir e traçar algumas diretrizes para que possa fomentar a inclusão... Outra questão é o fato de não ter essa figura do monitor nas outras redes. Quando por exemplo, o aluno vai para o ensino médio tem toda a tensão já de estar trocando de espaço e ainda mais essa questão da não existência do monitor... o aluno fica refém, pois aqui ficou o tempo todo com o monitor e lá ele não sabe como lidar com os colegas [...]**  
(Professor Louis Braille, grifo nosso).

A mesma preocupação diz respeito à dependência que o aluno pode desenvolver com relação ao monitor de Braille e a transferência de responsabilidades do professor da classe comum para esse profissional é apontada pela coordenadora pedagógica do COM TATO:

**[...] No início, os professores transmitiam sim para o monitor, foi uma briga um pouco feia com esses professores... Tivemos que reunir, com a direção com os professores, monitores e dizer:\_ Não! Ele é seu aluno... não do monitor... Assim como você avalia o restante da turma. Se ele teve dificuldade na sua matéria, você que vai ter que chegar e explicar... Até mesmo porque a formação do monitor é Pedagogia, ele não tem esse conhecimento das áreas... Quem tem esse conhecimento da matéria é o professor regente, e quem tem que sanar essa dificuldade é o professor regente. A gente até coloca que às vezes o aluno tem esse monitor como uma bengala. E como só na escola Altina tem esse trabalho...por exemplo, ele vai pra para o Ensino Médio, vai para a escola estadual e ele não tem... Sente essa diferença... é uma briga nossa... dos alunos(fala com ênfase)... em relação a isso... ele chega lá, não tem o monitor e ele se fica meio perdido [...]**  
(Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).

Essas indagações feitas a respeito do monitor de Braille são importantes, se considerarmos que o contexto em que este apoio foi disponibilizado, como relata a diretora da escola, a própria forma como a inclusão escolar está sendo realizada faz surgir a figura do monitor:

**[...] Eu acho que na realidade a falta de capacitação dos profissionais que estão na sala de aula, os professores regentes, surgiu uma outra figura, que seria o monitor, garantida na outra administração. Isso até pra encorajar a inclusão, porque o trajeto dos alunos do atendimento especializado para o ensino regular foi possível porque a administração da época garantir essa figura pra que eles sentirem mais confiantes... Ia ter alguém do lado deles para auxiliá-los nas necessidades deles individualmente. E também considerando que foi uma ação de incluir alunos em classes comuns, talvez até por não ter feito o processo correto que é capacitar os professores para recebe-los... Como tudo na educação, primeiro acontece o problema para depois buscar as soluções. [...]** (Diretora, grifo nosso).

Na fala da diretora fica explícita a idéia de que para incluir alunos com deficiência visual no contexto da classe comum seria necessário capacitar o professor para recebê-los. Na ausência dessa “capacitação” do professor, bem como a falta de estrutura das escolas, o que ficou evidenciado nos relatos, foi a preocupação com o aluno, isto é, a constatação de que este poderia apenas estar inserido na classe comum. É nesse contexto que surgiu a figura do monitor na escola Altina. A atuação do monitor de Braille junto ao aluno cego, matriculado em classe comum em Ipatinga, já era realizada antes mesmo da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 que estabeleceu para os sistemas de ensino a responsabilidade pela disponibilização de monitores para aqueles alunos que necessitem de auxílio constante. No caso do município pesquisado, a função do monitor de Braille foi a forma encontrada em 2006, pela escola, para “encorajar” os alunos a frequentarem o ensino comum, mas também é resultado de um processo de inclusão escolar realizada sem o devido suporte ao professor da classe comum, sem o devido envolvimento da família, dentre outras ausências.

Cabe ressaltar que somente os alunos da escola Altina têm esse suporte do monitor Braille. Como não foi disponibilizado para as demais escolas do município esse profissional, a maior parte dos alunos cegos foram incluídos nessa escola. Não obstante as questões levantadas, a atuação do monitor de Braille é considerada, tanto pelos alunos quanto pela equipe de profissionais do COM TATO como um suporte importante para a inclusão escolar dos alunos cegos no contexto das classes comuns:

**[...] Eu penso que é positivo.... eu acho que tem que ser validado, porque, se não há nenhum impedimento financeiro pra capacitar o professor e ainda ter o monitor na sala de aula, eu acho que tem que ser considerado sim e trabalhar inclusive pra que isso esteja em lei... como é o caso dos surdos, já é direito legal o interprete, por que não o monitor de Braille ? [...]** (Diretora, grifo nosso)

**[...] Eu não sei o que seria de mim sem a monitora. Ela é meu olho! Tem como brigar com o governo pra ter monitor no ensino médio? Eu saio de Coronel Fabriciano todos os dias para estudar aqui em Ipatinga porque aqui tem monitor, na minha cidade não existe isso não. [...]** (Aluna Flávia, grifo nosso).

Acreditamos que após a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que instituiu a figura do monitor e do cuidador para atuar junto a alunos matriculados nas classes comuns e demandam apoio constante, as discussões a respeito da atuação desses profissionais assim como as contingências que envolvem toda essa trama professor da classe comum, aluno, professor do atendimento especializado, cuidador, monitor, deve estar presente no cotidiano das escolas brasileiras. No caso de Ipatinga, essas discussões de certo modo já foram levantadas quando realizamos as entrevistas 2009, mesmo porque o monitor de Braille figurava no contexto pesquisado.

Com relação ao acompanhamento do aluno matriculado na classe comum assim como as relações estabelecidas com os professores das classes comuns, escolas, as falas tanto dos professores quanto da coordenadora demonstram que o diálogo entre COM TATO e escola comum ainda é um desafio. As dificuldades apontadas para estabelecer esse intercâmbio seria a escassez de recursos para o deslocamento da coordenação pedagógica em realizar a orientação e acompanhamento nas diversas escolas do município, assim como a falta de profissionais, pois esse trabalho é realizado pela coordenação pedagógica, isto é apenas um profissional faz a ponte escolas e o atendimento especializado.

Algumas alternativas estavam sendo experimentadas. Conforme relato dos professores e da coordenação pedagógica, estava sendo implementado uma espécie de agenda do aluno, na qual tanto o professor do COM TATO quanto o professor da classe comum fariam anotações com relação às atividades realizadas pelos alunos, suas dificuldades, dentre outros aspectos, o que possibilitaria uma maior aproximação entre esse dois professores.

A necessidade de proporcionar uma formação para o professor da classe comum, para que esse professor possa potencializar sua atuação com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência visual foi apontada pelos alunos e também pela equipe do núcleo.

As pesquisas sobre a inclusão escolar têm destacado que um dos principais fatores que dificulta a promoção da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é o despreparo dos professores tanto para a docência na educação especial quanto na comum. Esses autores argumentam que a inclusão escolar não depende exclusivamente dos professores, mas falar em educação de qualidade sem falar de formação e apoio para os professores é desconsiderar um importante elo no processo de construção de uma escola de qualidade para todos (MENDES, 2008; MANSINI, 1999).

A formação do professor é um processo permanente, ocorre antes, no percurso e após a formação acadêmica específica. Esta formação é permeada por valores que estão relacionados à vida do indivíduo e ao contexto de sua formação. Vários autores defendem que o melhor investimento que se pode fazer, para que se estabeleça uma educação de qualidade, é assegurar a formação dos professores (MITTLER, 2003; MAZZOTA, 1996).

Mendes (2008), ao discorrer sobre a formação de professores para a inclusão escolar, considera ser “primordial a adoção de uma política de formação de professores”, afirmando ser este quesito, um pilar para a construção da inclusão escolar. Esclarecer aos professores sobre quem são as pessoas com deficiência; quais os tipos, características e causas mais comuns das deficiências; possibilidades, potencialidades e limitações relacionadas às deficiências; o amparo legal; estratégias de aprendizagem; as adaptações curriculares; constituem-se os primeiros passos no processo de inclusão educacional (MENDES, 2008, p.92).

As revisões na legislação educacional, a respeito da formação de professores são relativamente recentes, final dos anos 90, e foram impulsionadas, tendo em vista atender às necessidades oriundas da formação na perspectiva da inclusão escolar (MENDES, 2008).

Nos dispositivos legais há referências explícitas à necessidade de formação de professores, tanto para o ensino regular quanto para o especial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2001, ao asseverar que a educação básica deve ser inclusiva afirma que esta exige formação dos professores, das diferentes etapas, deve incluir conhecimentos relativos à educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, Conselho Nacional de Educação/CP 009/ 2001). Especificamente sobre a formação dos professores da educação especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe:

Artigo 18- Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar **com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN** e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p. 7, grifo nosso).

Para os professores que já estão atuando na educação especial, a orientação do MEC foi que a estes deveriam “ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001, p. 8).

Na formação em nível superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº1/2002 definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Contudo, estudos vêm demonstrando que os professores que possuem formação em nível superior e até cursos de pós-graduação relatam que não receberam conhecimentos adequados para atuarem com a especificidade de uma prática pedagógica inclusiva (SOUZA, 2008; PRIETO, 2003; OMOTE, 2003).

Quando questionamos os professores do COM TATO a respeito das oportunidades de formação/capacitação na área da deficiência visual disponibilizadas pelo município, estes afirmaram que não houve capacitação para atuar no atendimento educacional especializado com alunos cegos e de baixa visão, isto no caso dos professores que atuam no atendimento especializado desde sua criação. O atendimento especializado foi iniciado com professores que apresentavam interesse em trabalhar com alunos com deficiência visual, ou foram convidados para atuar no atendimento especializado, sem, contudo, receber formação/capacitação para tal:

**[...] nós não tivemos assim inicialmente, antes de entrar aqui no COM TATO, uma capacitação, nós praticamente... a gente fala que a gente caiu aqui de pára-quedas . E aqui a gente teve que se virar cada um teve que aprender com o que tinha e com a experiência dos alunos, os nossos professores inicialmente foram os alunos.** Eles foram os nossos professores, muito engraçado. Aluno sendo professor... Mas essa foi a nossa realidade e depois de mais ou menos uns seis meses que a gente já estava trabalhando já estava com a turma buscando conhecimento, internet... Porque material nem aqui na escola não tinha, livro, nada publicado pra gente ter essa fonte de pesquisa para estudar, para aprender, então a gente teve que fazer uma pesquisa mesmo na internet do que tinha... **Pra gente ir aprendendo e aprendermos a trabalhar. Então seis meses depois deste início nós recebemos uma capacitação rápida que a secretaria providenciou [...]** (Coordenadora Pedagógica, grifo nosso).

**[...] Não, não recebi... a princípio foi muito difícil...porque eu fui encarregada de ser professora de braille e eu não sabia braille... pra mim era grego... um mundo desconhecido [...]** (Professora Perkins, grifo nosso).

Como relatado, a primeira capacitação ocorreu três anos após o início das atividades do COM TATO. Nesse período, os alunos egressos de instituições especializadas, desempenharam um importante papel, sendo os primeiros a auxiliarem os professores na aquisição de conhecimentos específicos como o sistema Braille e sorobã.

Posteriormente, alguns professores procuraram instituições especializadas, principalmente o IBC para realizarem cursos na área da deficiência visual. Estes cursos, em sua maioria, foram realizados com recursos dos próprios professores. A Secretaria Municipal

de Educação disponibiliza recursos (diárias e passagem) para os professores do núcleo realizar cursos em instituições especializadas, entretanto, como são poucas vagas, é realizado sorteio entre os professores.

Assim, ainda em 2009, havia professores que estavam atuando sem formação específica para atuar nas oficinas do núcleo. Segundo os professores, na falta de formação específica na área da deficiência visual eles contaram com a ajuda dos professores mais antigos do núcleo, e ainda das apostilas e materiais disponibilizados na internet.

A formação continuada para atuar no COM TATO, foi um tema recorrente nas entrevistas realizadas. Os professores afirmam que é necessário ter uma “preparação”, conforme relato do professor Louis Braille:

**[...] é uma crítica sabe... Precisa fazer uma formação, aquela preparação... mas não há... Nós vamos melhorando aos poucos como dá... Existe algumas necessidades que o governo federal impõe, que o município precisa, e por causa do problema de verba, e que acaba atropelando muito essas questões...Eu acho que se propõe um atendimento, não só deficiência visual, mas qualquer outra deficiência , tem que mapeá-los, saber onde estão, verificar em que circunstancia estão, preparar profissionais, espaço físico, tudo que for necessário pra que se possa fazer um bom trabalho. E o processo geralmente tem acontecido de forma inversa. Com o tempo você consegue algumas melhoras, mas é uma inversão que eu não concordo muito [...]** (Professor Louis Braille, grifo nosso).

Nos relatos colhidos percebemos que a formação específica na área da deficiência visual é imprescindível para a docência no atendimento educacional especializado, destinado a alunos com deficiência visual. Vale ressaltar que concordamos que a formação destinada ao professor que atua junto ao aluno com deficiência visual deve contemplar habilidades e conhecimento técnicos. Entretanto, entendemos que essa formação não deve ser percebida como uma lista de aquisições lineares. Apenas treinar, esclarecer não muda práticas. A formação do professor deve ser concebida num *continuum*, pensar que existe uma formação capaz de preparar suficientemente o professor para o ensino inclusivo é um equívoco. No caso de alunos com deficiência visual, conforme afirma Masini (2007), é importante que o professor conheça o que é específico para a educação do aluno com deficiência visual, entretanto é preciso relacionar-se de forma genuína com esse aluno, sem formatá-lo em categorias, ciente que ele é único.

O desafio de ensinar a todos os alunos na escola que quer ser inclusiva exige formação docente tanto para o professor do AEE quanto para o professor da classe comum. Pensar educação escolar de qualidade, também requer ações que visem cuidar do professor, formá-lo e apoiá-lo. Assim, para que o ideário inclusivo realmente tome lugar nas escolas, convém pensá-lo de maneira mais ampla, abordando também a inclusão do próprio docente.

Nessa perspectiva considera-se que a inclusão do aluno passa pela inclusão do professor (CAIADO, 2006; MENDES, 2008).

Mendes (2004) ao ponderar sobre formação de professores frente ao paradigma da inclusão aponta para a existência de muitos desafios a serem vencidos para que a conquista de uma Educação Inclusiva seja alcançada. Um desses desafios, sem dúvida, está relacionado ao fato de que muitos professores não estão preparados para lidar com a diversidade, especificamente aquela decorrente de necessidades educacionais especiais. Praticamente todos os cursos de formação de professores se encontram, na atualidade, em reestruturação, atendendo às necessidades das reformas impostas pela LDB e do decreto que instituiu a criação dos institutos superiores de educação. Nesse sentido, o atual momento se configura como especialmente importante para introduzir o debate sobre a Educação Inclusiva na formação de professores.

No que diz respeito à formação na área da deficiência visual, muitas são as indagações sobre como desenvolver as competências necessárias para a formação do professor, que certamente quando não desenvolvidas reforçam sentimentos, práticas, atitudes muita das vezes negativas com relação a esses alunos.

Dentro desse contexto, verificamos nas entrevistas dos professores, que a criação do COM TATO serviu como mola propulsora para os professores buscarem formação na área da deficiência visual, educação inclusiva e psicomotricidade, e ainda o apoio institucional para a formação continuada desses professores, embora, segundo estes, não atenda toda a demanda, foi relatado como uma importante ação da política municipal de educação de Ipatinga.

Apesar das dificuldades supracitadas, alguns alunos com deficiência visual, atendidos no núcleo, foram incluídos nas classes regulares. Entretanto é preciso avançar. Esta é uma constatação de todos os 16 sujeitos entrevistados. Segundo eles, o COM TATO sofre com a falta de recursos financeiros, com a descontinuidade das ações do governo municipal, com a falta de espaço físico. Como bem pontua a professora Helen Keller, ao falar das dificuldades do núcleo:

**[...] Agora tem que ter investimento público, não tem como gente! É impossível. Eu posso estar enganada, mas eu não vejo como fazer isso se não gastar mais dinheiro, gastar não, investir mais dinheiro.** Tem que gastar mais dinheiro sim. Nosso espaço físico está muito restrito. Nós estamos com estrutura de 2001. **Tá tendo investimento, não vou falar que não está tendo. Mas é insignificante, quase não está contanto na balança, de tão insignificante. Está mantendo o que foi implantado com muito custo, com muita reivindicação. E ampliações zero, nós não tivemos ampliação em nenhum dos atendimentos até hoje... mas precisaria de muito investimento, começando na estrutura física, que é um problema sério...** (ênfase)... Um problema sério... Porque a gente por necessidade de trabalho acaba se submetendo a uma serie de condições que em outra situação você não se submeteria. Nós temos apenas quatro espaços e seis oficinas... é complicado... Pra atender a demanda na escola [...] (grifo nosso).

A estrutura do COM TATO, em 2009, não atende a demanda por material em Braille, o que poderia auxiliar o aluno cego matriculado no ensino comum. Os alunos e professores realizam toda a produção dos textos, provas, trabalhos escolares na máquina Braille, e aqueles alunos que não têm a máquina utilizam a reglete e punção, o que demanda mais esforço e tempo para realizar as muitas atividades escolares. O núcleo possui uma impressora Braille, que poderia potencializar a produção de materiais em Braille, contudo, esta não funciona, pois não há profissional para operá-la.

As considerações feitas por Borges (2003) quando assinalou que não basta prover as escolas com equipamentos caros, geralmente produtos importados, como impressoras Braille, computadores, é preciso capacitar profissionais para instalar, manter e reparar tais equipamentos. Também o uso do computador com softwares que permitem a ampliação de tela ou a leitura de tela com sintetizador de voz, tais como DOSVOX e Virtual Vision, que poderia oferecer mais independência, bem como melhoria nas condições de igualdade no processo de escolarização ao aluno com deficiência visual, ainda é um desafio para o atendimento especializado.

Embora existam experiências de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino comum, como no caso do COM TATO, as pesquisas que informam como este processo está ocorrendo na prática e em quais condições, ainda são incipientes. No caso da formação de professores, como já assinalado, a assimilação de novos conceitos e de novas informações, objetivando mudanças de conteúdos e atitudes, está atrelada tanto ao cognitivo quanto ao emocional das pessoas. Culturalmente, pessoas com deficiência despertam sentimentos como medo, raiva, pena, repulsa. Tais emoções parecem estar ligadas ao desconhecimento e a idéias preconcebidas (MENDES, 2008; VIZIM, 2003).

Não é raro encontrarmos baixos níveis de expectativa com relação ao rendimento acadêmico do aluno com deficiência visual, isso se deve em grande parte ao total desconhecimento sobre a deficiência visual, o que acaba gerando uma “falsa convicção de que à deficiência visual se vincula sempre a dificuldades de aprendizagem e até mesmo a déficit intelectual” (BRASIL, 2006, p.34). O depoimento a seguir, do professor Louis Braille que recebeu uma aluna cega na classe comum, deixa bem claro esse sentimento: “[...] no meu caso, o primeiro sentimento foi: "Ela vai desistir..." Mas ela não desistiu! Eu fiquei com peso de consciência muito grande... eu perdi até algumas noites de sono. [...]”. O desenrolar dessa experiência, conforme relato do professor, resultou na busca por informações, junto aos professores do COM TATO, sobre deficiência visual mais especificamente a metodologia do sorobã, pois a matéria que ele leciona é matemática. Esse professor tornou-se professor da oficina de matemática/sorobã do atendimento especializado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se debruçou sobre as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Nosso objetivo foi compreender as concepções a respeito do processo educacional de alunos com deficiência visual, tendo como foco as políticas e práticas de inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva. Ao analisar a política educacional destinada a alunos com deficiência visual no município de Ipatinga, pretendia compreender como está sendo processado o atendimento especializado destinado a alunos com deficiência visual assim como a inclusão desses alunos no contexto das classes comuns, bem como descrever e analisar os limites, conflitos e possibilidades vivenciadas nesse processo.

Trata-se, pois, de um esforço para conhecer e tornar visível a condição do aluno com deficiência visual no contexto educacional atual e sua diversidade. O que nos conduziu e têm nos motivado à realização dessa pesquisa é a crença na importância de nossa participação ativa na consolidação de uma escola de qualidade para todos.

Na revisão bibliográfica realizada, observa-se a tendência atual das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva: propostas de revolução no ensino, buscando adaptá-lo às necessidades de todos os alunos. Entretanto, se a política é clara em suas proposições, na prática há muitas dúvidas sobre o que fazer, tanto em relação à inclusão nas escolas comuns quanto no contexto atual das escolas especializadas e serviços da educação especial como o atendimento educacional especializado.

Os desafios para a efetivação de uma educação de qualidade para todos são muitos. Aliás, constatação observada nos depoimentos dos entrevistados. Focalizando a educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, por um lado, a escola comum aponta o despreparo para receber os alunos com deficiência, despreparo esse que vai desde a formação dos profissionais até a estrutura física, que não permite a adequada acessibilidade para todos.

Contudo, cabe ressaltar que somente a partir da chegada desses “alunos diferentes” na escola, com a efetivação de suas matrículas, é que tem início o processo investigativo de suas necessidades educacionais escolares, sejam elas comuns ou especiais. Portanto, garantir o acesso à escola é um importante passo para a inclusão escolar, porém esta não se efetiva somente com a matrícula de todos no contexto das classes comuns. Como pontua Amaral (1995) a deficiência “jamais passa em brancas nuvens”, por mais que haja a

intenção de inclusão de todos na escola, independente do tipo e grau de deficiência, ela mesma ameaça, desorganiza, mas também mobiliza. Contudo, a inclusão escolar de alunos “diferentes” traz em seu bojo uma gama de experiências, de encontros, desafios e, por que não dizer, nos mostra evidências de mudanças já vivenciadas, no cotidiano escolar.

Verificamos através da realização dessa pesquisa que a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, no contexto das classes comuns ainda é um desafio no município de Ipatinga. Entretanto, há indícios de que a evolução das políticas municipais de educação especial tem conseguido ampliar o atendimento a maior número de alunos cegos e com baixa visão no município, seja no atendimento educacional especializado seja na inclusão desses alunos em escolas comuns. Em relação à formação dos professores foi possível verificar que a partir da criação do núcleo COM TATO, houve um incremento no investimento na formação do corpo docente do núcleo, seja por parte do município seja por iniciativa dos próprios professores.

No que se refere à inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, observamos, a partir das falas dos alunos incluídos em classes comuns, que o atendimento educacional especializado é o principal suporte para a permanência desses alunos na escola. A existência do serviço de transporte também é apontada como uma ação importante para a permanência dos alunos no atendimento.

A expansão das matrículas, desde 2001, no COM TATO, assim como a procura por alunos de outras cidades, permite-nos afirmar que há uma valorização dessa proposta enquanto principal resposta do município às demandas dos alunos com deficiência visual. Mas, se por um lado levantamos respostas sobre a relevância do atendimento especializado para a inclusão escolar dos alunos cegos e com baixa visão, por outro verificamos a existência de dificuldades. É preciso avançar em muitos aspectos tais como articulação entre o atendimento especializado e a escola comum, na formação de professores tanto para atuar no atendimento especializado quanto no ensino comum quando da presença desses alunos, no apoio efetivo ao aluno incluído, como disponibilização de materiais e recursos adequados às suas necessidades.

Cabe ressaltar que no caso do aluno com deficiência visual, as necessidades desse aluno são diferenciadas, tanto com relação às peculiaridades dos alunos, quanto a mudanças no percurso escolar. As demandas do aluno na educação infantil são diferentes daquelas que ele demandará quanto estiver no ensino médio. Este aspecto parece estar sendo desconsiderado no atendimento ao aluno cego e ao aluno com baixa visão.

Como apontado pelos professores e coordenação pedagógica é preciso mais investimento na educação especial e continuidade nas políticas do município. Cabe pontuar

que as políticas inclusivas para a educação especial não podem ser pensadas de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação como um todo, nem tampouco isolada do debate mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea. Partindo dessa premissa, incluir alunos com deficiência visual num quadro escolar precário, sem o devido suporte aos professores do ensino regular, ao aluno, não romperá por si só o circuito da exclusão.

A análise das falas dos entrevistados revelou-nos informações importantes, permitindo-nos observar que, à medida que as políticas educacionais do município avançam na implantação de serviços de apoio especializado, no enfrentamento das concepções mais reacionárias de inclusão, e enfrentam desde as barreiras físicas, as pedagógicas e as atitudinais, os depoimentos revelam que aumentam a consciência e a constatação de uma sociedade e conseqüentemente uma escola que ainda é excludente. Para avançarmos no sentido de construirmos uma escola efetivamente inclusiva, é preciso ampliar o debate, transpor os muros escolares. A construção de uma sociedade mais justa não se constrói no isolamento do espaço escolar, tampouco em um passe de mágica via decreto. Nossa legislação referente aos direitos da pessoa com deficiência é avançada, não faltam leis no nosso país. Porém é fundamental a compreensão de que os princípios proclamados dos documentos legais devem ser entendidos como um conjunto que requer coerência entre os princípios, as propostas, os instrumentos e os recursos para efetivação da ação pública anunciada. Fora disso, figuram apenas ideologias passageiras, discursos vazios, ações desconexas.

Conforme os depoimentos colhidos e corroborados com nossa observação, pode ser constatado que a “inclusão” do aluno com deficiência visual, principalmente do aluno cego não ocorre no próprio espaço físico da escola, quiçá nas atividades como educação física, música, artes, informática, biblioteca e outras atividades de competência social como, por exemplo, lanchar juntamente aos demais alunos durante o recreio. Se realmente a intenção é a inclusão, ela tem que ser feita em sua totalidade. Como observamos, alguns alunos não saíam de suas salas durante o recreio, isso nos chamou a atenção, porque ao invés deles irem para junto dos demais alunos, ocorria o inverso, a “merenda” era levada até a sala. Tal prática está na contra mão da proposta da inclusão, mesmo que essa prática seja uma preocupação com a integridade física do aluno dada os possíveis atropelos, pois este fica impedido de vivenciar aquele momento rico e especial de socialização.

Os professores do atendimento reclamam por espaço. A preocupação com a ausência das oficinas de AVD, estimulação precoce, bem como a dificuldade em atender, satisfatoriamente os alunos, com relação às atividades desenvolvidas nas oficinas de orientação e mobilidade, dado a falta de matérias é apontado por esses professores. A

ausência dessas oficinas, em nossa opinião é preocupante, principalmente no caso da AVD, pois observamos que existem alunos já na idade adulta com sérias defasagens com relação às habilidades e conhecimentos abordados em programas de atividades da vida diária (AVD). Encontramos alunos não sabiam alimentar-se adequadamente. Quando a orientação e mobilidade, lembro-me do relato de um aluno que após a primeira aula de OM, afirmou: de nada adianta eu saber tocar perfeitamente Mozart, se não posso chegar até o piano.

Em nossa análise do material disponibilizado no site do MEC com relação à formação de professores para atuar no AEE com alunos com deficiência visual, constatamos duas ausências: não há nenhuma menção à AVD tampouco a OM (BRASIL, SEESP/SEED/2007). Daí o seguinte questionamento: quem se responsabilizará por essas complementações curriculares específicas para a educação de alunos cegos e de alunos com baixa visão? A orientação e mobilidade são fatores com influência direta na inclusão social da pessoa com deficiência visual. Segundo Lima (2002), a capacidade de locomover-se com autonomia assegura às pessoas cegas maiores possibilidades de emprego e, conseqüentemente, de melhoria social. Contudo, parece que esses aspectos estão sendo secundarizados, esquecidos.

A educação da pessoa com deficiência visual deve ser global. Não basta ensinar o Braille, o sorobã ou usar lupas, é preciso oferecer-lhes condições para que a pessoa com deficiência visual alcance independência e autonomia. O bom desempenho das habilidades sociais e atividades instrumentais da vida diária como higiene pessoal, vestir-se adequadamente, alimentar-se, telefonar, preparar alimentos, dentre tantas outras, favorece a inserção ou reinserção social de pessoas com deficiência, inclusive aquelas com deficiência visual. Como pontua Arruda (2010), a prática das AVDs oferece valiosas contribuições para o desenvolvimento global das pessoas, de tal modo que não se pode pensar em um adulto que não realize as suas atividades básicas.

Incluir o aluno com deficiência visual no ensino comum não é apenas possibilitar que este aprenda Língua Portuguesa, História, Matemática, mas também proporcionar a esse aluno a participação em todas as atividades escolares. A não participação desses alunos nas atividades citadas ocorre, segundo Profeta (2007), porque ainda persiste a idéia de que o aluno com deficiência visual não tem condições de realizar as atividades junto a todos os alunos, por falta de informação, protecionismo ou até mesmo preconceito.

Verificamos também que a falta de recursos e materiais adequados à necessidade dos alunos cegos e com baixa visão tanto no atendimento especializado quanto na escola comum tem comprometido a efetivação da inclusão escolar desses alunos. É preciso assegurar as condições de acesso e permanência desse aluno na escola. O governo não pode eximir - se

de tratar da questão do financiamento da educação, particularmente no que concerne ao atendimento previsto em lei para as diferenças ou singularidades, o que certamente implica em um maior gasto de recursos. No caso do aluno com deficiência visual, citamos como exemplo a questão do livro didático em Braille, tão necessário para o aluno, que infelizmente, pelo menos para os alunos a partir do ensino médio ainda não é disponibilizado conforme a demanda.

Em setembro de 2008, o governo federal avançou com relação a locação de recursos para os atendimentos especializados, com a determinação de que os sistemas de ensino poderiam computar duplamente os alunos matriculados na classe comum e no AEE. Esta determinação passou a ser válida a partir de janeiro do ano seguinte. De certo modo, esses recursos poderão contribuir para que as situações de extrema escassez de recursos relatadas pelos professores e equipe do COM TATO. No caso de Ipatinga, que já oferecia atendimento especializado, desde 2001, a manutenção dos atendimentos era responsabilidade do município. O que constatamos através das entrevistas, que os recursos disponibilizados pelo município não atendia às demandas desses atendimentos.

Soma-se a essas dificuldades a ausência ou pouca formação dos professores da classe comum. No município investigado, a capacitação dos professores das escolas comuns é realizado pelos próprios professores do atendimento especializado. Semestralmente é realizado a “Oficina de Braille”, onde os professores da rede municipal e estadual de ensino de Ipatinga têm a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as especificidades da educação do aluno com deficiência visual.

A partir dessas oficinas, relatam a equipe do COM TATO, muitos professores passam a ver o aluno com outros olhos. O que é, a nosso ver, um aspecto extremamente importante, pois, o que temos constatado na atuação com professores que já tem o aluno com deficiência visual na sala, ou aqueles que já buscam informações antes mesmo da chegada desse aluno na escola, é que muitos desses professores permanecem buscando maiores informações e outros fazem cursos específicos na área. O professor que recebe apoio, formação, geralmente tem se mostrado mais sensibilizado e motivado inclusive a produzir materiais, há um estreitamento entre o atendimento especializado e a escola comum. Nesse sentido, podemos considerar que as ações formativas dos professores influenciam diretamente a prática pedagógica.

As pesquisas que tratam da formação do professor e a inclusão escolar têm demonstrado que há mudanças significativas na atuação do professor que recebe formação continuada, ele sente-se mais estimulado, procura novos caminhos, ressignifica a própria prática (CAIADO, 2006; MENDES, 2008).

Outra opção que vem sendo apontada pelas pesquisas como sendo um importante instrumento para avançarmos na proposta da inclusão é o estreitamento das relações entre professor da classe comum e professor do atendimento especializado, que seria o ensino colaborativo ou co-ensino. Nessa proposta os professores atuam conjuntamente, ampliando assim as possibilidades de melhor atender os alunos.

Os professores e equipe do COM TATO afirmam que, para além das oficinas de Braille, essa relação com a escola comum é praticamente nula. De certo modo, conforme os depoimentos, a forma como está ocorrendo a inclusão escolar no município é inversa ao que realmente deveria acontecer, ou seja, “inclui” o aluno na classe comum, sem, sensibilizar, capacitar e apoiar o professor e ainda não é oferecido à escola as condições mínimas para atender satisfatoriamente o aluno. Conforme verificamos, na busca apressada de incluir todos os alunos a qualquer preço nas estruturas educacionais fragilizadas e carcomidas pelo descaso das autoridades escolares, surgem medidas paliativas como a figura do monitor de Braille ou o cuidador, conforme apresentado na atual política educacional. No caso do município pesquisado, parece ter sido muito mais fácil contratar outro profissional, do que capacitar e apoiar o professor da classe comum.

Concordamos que dar suporte ao aluno e professor é importante, porém é preciso cuidar, para que essas novas funções não sirvam para mascarar as novas formas de exclusão que podem estar surgindo na escola. Como apontado pelos professores, coordenadora pedagógica e diretora, é preciso repensar a atuação desses profissionais, pois, segundo eles, com a presença do monitor correm-se vários riscos desde a possível transferência de responsabilidades do professor para o monitor, até o uso desse profissional como “bengala” pelo aluno. Isso dificultaria a interação desse aluno com o professor da classe comum, com os demais alunos, e ainda provocaria uma insegurança quando esse aluno fosse encaminhado para outros espaços que não têm a figura do monitor, como por exemplo, todas as outras escolas do município.

Penso que essa discussão é de grande importância, embora ainda não tenhamos encontrado pesquisas que versem sobre a atuação de monitor junto a alunos incluídos e suas implicações no processo de inclusão escolar, os questionamentos da equipe do COM TATO, relacionados a esse assunto demonstra que essa situação demanda maior aprofundamento. Foi relatado em três entrevistas que já houve alunos que desistiram de se matricular no ensino médio, com receio de ficar “perdido” por não ter o monitor nesse espaço.

A inclusão do aluno com deficiência visual na classe comum ainda esbarra na dicotomia que persiste entre atendimento especializado e classe comum e ainda na idéia de

que o aluno está incluído na classe comum apenas para socializar, cabendo ao atendimento especializado a responsabilidade por sua aprendizagem.

Constatamos, nas entrevistas com os professores e coordenadora pedagógica do COM TATO, que existem resistências com relação à inclusão do aluno com deficiência visual e do aluno com deficiência múltipla, nas escolas do município, bem como a tentativa dos professores da classe comum de repassar a responsabilidade do trabalho pedagógico para o atendimento especializado.

Na análise das entrevistas podemos verificar que as concepções de deficiência ainda encontram-se na afirmação da existência de uma concepção determinista de desenvolvimento que, atrelada a alegação da falta de condições da escola em atender adequadamente o aluno com deficiência, principalmente aqueles considerados mais comprometidos. O que justificaria, de certo modo, a não inclusão desse aluno na classe comum. Concordamos que a inclusão escolar do aluno com deficiência no contexto da classe comum deve ser criteriosa, buscando oferecer uma educação de qualidade, onde esse aluno possa desenvolver-se plenamente, bem como esgotadas as possibilidades, seja garantido o atendimento especializado a esse aluno. Entretanto cabe perguntar, quem define qual aluno tem condições para “acompanhar” o ensino comum?

A escola ainda está pautada em pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem. No caso do aluno com deficiência visual essa “padronização” a aprendizagem e o desempenho do aluno. Conforme relato da aluna Pétala, muitas das vezes ela teve que “brigar” para poder utilizar os “meios” especiais de estudar, escrever, fazer provas. O professor mesmo sensibilizado, ressalta a aluna, às vezes esquece, ou não compreende que o aluno com deficiência visual demandará maior tempo para realizar as provas, por exemplo. Em muitos casos a demora não é do aluno, mas sim, da transcrição do material para o Braille para o aluno e posterior transcrição para o professor da classe comum, via atendimento especializado.

As práticas educacionais não estão sendo desenvolvidas de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. Os alunos afirmam que o que os “salva” são os bons professores do atendimento, que não medem esforços para ajudá-los.

Sobre esse aspecto, como não entrevistamos os professores da classe comum, não podemos tecer maiores comentários a respeito, embora entendamos que, dada a sua importância, deva ser tratado com maior aprofundamento. Contudo, a partir dos relatos, parece que em nome da “socialização”, aclamada como objetivo principal da escolarização, o

direito a uma educação de qualidade, com efetiva participação de todos não é efetivamente realizado.

Porém como apontado por Caiado (2006), socialização do aluno seja ele cego ou vidente, não pode ser pensada independentemente da aprendizagem, haja vista que o próprio conceito de aprendizagem abrange não somente a aprendizagem de conteúdos formais. A socialização comumente tem sido concebida de forma distorcida, onde boa parte dos alunos sob o pretexto de “socializar” fica vagando pelos espaços da escola sem, no entanto, participar efetivamente da rica interação proporcionada neste espaço.

Daí, a impressão de haver um processo de “romantização” do discurso da inclusão escolar. Não basta estar junto é preciso ter aprendizagem com igualdade de oportunidades como as adaptações e serviços de apoio. À proposição de inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular deve ser considerada uma gama de questões, passos e procedimentos que se situam nas políticas, culturas e práticas de educação.

Às discrepâncias entre a teoria e a prática serão necessárias mudanças, entre elas a inclusão do tema da deficiência visual ou das deficiências de forma geral nas disciplinas de formação do professor e também, que seja proporcionada a capacitação continuada sobre os conhecimentos específicos da deficiência. É preciso sensibilizar, acompanhar, apoiar, formar, o professor da classe comum com relação à inclusão escolar do aluno com deficiência visual. O professor precisa compreender que o aluno com deficiência visual tem necessidades físicas, emocionais e intelectuais, assim como todos os demais alunos.

O aluno com deficiência visual incluído na classe comum cumpre o mesmo currículo dos demais alunos, o que muda são os recursos, a metodologia, adequação dos recursos do currículo aos diferentes estilos de aprendizagem. Não é portando necessário, no contexto da classe comum a adoção de um currículo especial, as adaptações é que são especiais.

É necessário também que os conhecimentos produzidos nas universidades sobre inclusão escolar, educação especial, educação dentre outros, cheguem até as escolas. É oportuno ressaltar a importância da universidade na produção e divulgação das pesquisas realizadas sobre os temas pertinentes à educação e educação especial. No entanto, como assinala Vizim (2003), a divulgação dos conhecimentos produzidos será insuficiente enquanto os princípios éticos e de justiça não forem incorporados às políticas públicas e às práticas profissionais.

Não é demais lembrar, como apontado pelos professores e demais entrevistados, que o “sucesso” da inclusão escolar demanda a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, desde a escola, professores, alunos, família. De certo modo, no caso do núcleo

pesquisado, através das entrevistas e dos documentos analisados, verificamos que houve uma preocupação em incluir também a família do aluno, através de um serviço de apoio e orientação. O que foi ao poucos sendo retirado da estrutura do núcleo.

No relato dos professores e alunos, não obstante as dificuldades há experiências muito positivas, festejadas tanto pelo aluno incluído quanto pelos professores. Nesses nove anos de funcionamento, o COM TATO, também é apresentado como um ponto de encontro, que para muitos alunos é um dos poucos espaços que ele frequenta além do seio familiar. Um fruto importante desse encontro foi a criação, em 2005, da Associação de Deficientes Visuais de Ipatinga (ADEVIPA) por alunos e ex-alunos do atendimento especializado.

Portanto, a respeito das políticas de inclusão escolar, número significativo dos entrevistados se manifestam de forma crítica, inclusive exigindo a reestruturação da escola no sentido de acolher a diversidade que a ela se impõe, contudo são oferecidas o mínimo de condições para que seja oferecida uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, os depoimentos mostram que é preciso superar o discurso e investir de fato na educação, saúde, e demais áreas das políticas sociais.

A escassez de recursos e apoio dos governos federal, estadual e municipal compromete todo o processo de escolarização, seja do aluno dito normal seja do aluno com deficiência visual. Houve avanços, entretanto é preciso mais. A defesa por uma educação de qualidade e de uma sociedade inclusiva decorre de um longo processo histórico, marcado por lutas em prol das constituições e do reconhecimento dos direitos sociais. O discurso da inclusiva tem fortalecido nos últimos anos. Entretanto a apologia à inclusão que consubstancia esses discursos, pode, muitas vezes, mascarar a ocorrência de práticas discriminatórias. Fala-se em adequar o sistema educacional às necessidades dos alunos, contudo, na atual conjuntura as dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são muitos. Porém como já apontado, é necessário compreender que inclusão não é um fenômeno meramente escolar que se concretiza a partir de uma série de medidas e prescrições, mas como um conceito que deve ser situado no contexto social e político atual. As políticas educacionais que propõem inovações, em meio à falta de recursos humanos e materiais, e que se apresentam ao lado de proposições pertinentes, ambiguidades e indefinições, parece desconsiderar que ao discurso da educação para todos precisa estar atrelado a outras políticas sociais, à distribuição de renda, dentre outros.

A esse respeito, afirma Caiado (2006), não se pode ignorar o risco que, no contexto neoliberal, educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se reduzir custos, ou seja, a busca por uma maior

eficiência na educação, menor gasto, maior acesso, o direito à educação ser reduzido ao acesso à classe comum.

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão escolar parecem esmorecer ante a realidade social pautada na desigualdade social, na qual a exclusão de muitos ainda é tolerada. O desafio é a construção de uma sociedade pautada na justiça social, e mais ainda, buscar mecanismos para a reversão do quadro de exclusão social que predominam nas sociedades em nível mundial (VIZIM, 2003).

No caso da trajetória social da pessoa com deficiência no Brasil, constatamos que em sua luta por cidadania, as políticas educacionais a elas destinadas apresentavam um caráter clínico e assistencialista com forte presença do setor privado. Nos últimos dez anos, as políticas e práticas têm-se voltado para a busca de novas formas de educação escolar. A política educacional na perspectiva da educação inclusiva tem possibilitado uma maior participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto das escolas comuns. Cabe agora, conhecer esse aluno, saber suas necessidades e possibilidades, oferecer-lhe condições para seu pleno desenvolvimento. Como vem sendo apontado por inúmeros autores, sem tal suporte dificilmente esses alunos alcançarão sucesso acadêmico (MITTLER, 2003; MENDES, 2006).

Em que pese o crescente reconhecimento da educação inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com deficiência visual, na prática este modelo ainda não se configura no município de Ipatinga como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora, nos últimos anos, tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, como, por exemplo, a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em escolas comuns, seja na rede municipal ou estadual, o investimento na formação continuada dos professores, a inclusão escolar do aluno com deficiência visual ainda é um desafio, principalmente no caso do aluno cego. Verificamos que, dentre os alunos que não estão matriculados em classes comuns, a maior parte é alunos cegos, sendo constatada a mesma tendência para o Estado de Minas Gerais e também o Brasil.

Atualmente, já não se questiona se a escola em seus diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, deve ou não aceitar a matrícula de alunos com deficiência visual, pois esse é um direito constitucional garantido. Porém as instituições de ensino e os professores necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras.

Não obstante a efetivação de legislações, políticas e declarações nacionais e internacionais voltadas à inclusão escolar ainda persiste a grande discrepância em relação aos paradigmas apresentados nas leis e às práticas exercidas nas escolas com os professores e com os alunos (Profeta, 2007).

Talvez a maior dúvida que paira no ar seja justamente a de podermos acreditar que o mesmo sistema social e escolar que historicamente excluiu boa parcela dos alunos possa agora incluí-los, sendo essa inclusão entendida como a presença e participação plena de cada um conforme suas características. As evidências mostram que as reformas legais não têm sido suficientes para garantir a acessibilidade universal aos bens e serviços disponíveis na sociedade.

Por um lado, observa-se que mudam as leis, as denominações, mas as representações de inferioridade e impossibilidade daqueles nomeados e narrados como patológicos, deficientes, incapazes seguem cristalizadas, constituídas de narrativas. Assim uma determinação legal, todos devem ter seus acessos garantidos e suas diferenças aceitas e respeitadas. Mas quando não mudam as representações e as identidades, as mudanças legais, por si só, acabam produzindo aquilo que Gentili (2009) aponta como “inclusão excludente”.

No caso do aluno com deficiência visual essa “inclusão excludente” se materializa na medida em que esse aluno incluído em uma classe comum onde o professor desconhece suas necessidades, não há materiais adequados dentre outras ausências. Daí percebemos que a distância entre o concebido e realizado com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência visual no município de Ipatinga pode ser explicado pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. Verificamos, assim, através da análise das proposições políticas para a educação especial do município, que inclusão escolar é uma proposta que diz respeito àqueles alunos considerados como públicos da educação especial. Educação inclusiva diz respeito a todos os alunos, não apenas a um grupo delimitado de pessoas, tampouco diz respeito a simples matrícula em classes comuns.

Tais percepções a respeito da educação inclusiva acabam por cristalizar o histórico divórcio entre a educação especial e a educação comum. A compreensão mais ampla da educação inclusiva demanda envolver professores, famílias, alunos e a comunidade nas discussões a respeito da inclusão escolar, pois ainda há muitas incertezas e desinformação com relação à inclusão escolar. Questões como “o que é inclusão?” E “o que é exclusão?” Não são facilmente respondidas. Para podermos, apenas parcial e temporariamente, respondê-las é necessário que façamos, para começar, uma leitura mais atenta do mundo contemporâneo e da complexidade que o constitui (CAIADO, 2006).

A realidade exposta dificulta a construção e a implementação de uma prática pedagógica diferenciada e inclusiva, baseada na diversidade dos alunos, que deve ser respeitada, uma vez que eles têm direito à participação em todos os espaços sociais. A “educação para todos” para ser efetivada, é necessário, além do acesso, oferecer condições de permanência com efetiva aprendizagem, como afirmou a aluna Pétala, “não quero apenas ser psicóloga” quero ser uma boa profissional e para isso preciso de que minhas necessidades educacionais sejam atendidas.

Sabemos que os dados coletados, não devem ser generalizados para todas as escolas, mas acreditamos que a situação, constatada com relação à inclusão de alunos com deficiência visual em classes comuns seja familiar para muitos alunos, professores, familiares.

Em última análise, reiteramos que o caminho a ser percorrido para a construção de uma sociedade inclusiva assim como de uma escola inclusiva, já está sendo trilhado. É necessário partir do que temos, da escola que temos e que desejamos aperfeiçoar.

À guisa de motivar a realização de novas pesquisas, apresentamos as seguintes questões:

a) A criança cega no início de seu percurso escolar tem autonomia para utilizar o livro em Braille sem o apoio do professor?

b) Quais são as implicações da presença do monitor e/ou cuidador para o aluno incluído nas classes comuns?

c) Como está sendo garantida a complementação curricular específica para o aluno com deficiência visual?

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: RObe Editorial, 1995.

ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In. SILVA, S; VIZIM, M. (Org.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. (Coleção Leituras do Brasil).

BAPTISTA, Emerson Augusto. **Os deficientes no Estado de Minas Gerais: uma abordagem espacial e demográfica utilizando os dados do Censo Demográfico de 2000**. Belo Horizonte, s.n, 2009. 111f. (Dissertação apresentada a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação, 2009).

SILVA, L. G. S. Inclusão: uma questão, também, de visão. In. \_\_\_\_\_: **O aluno cego na escola comum**. João Pessoa: Universitária, 2008.

BERALDO, P. B. **As Percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1999. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 1999).

BERTHOU, François-Xavier. **Mentalidade includente: sociedade inclusiva**. São Paulo: Memmon, 2009.

BORGES, J. A. S. Impactos das tecnologias de informação sobre os deficientes visuais. In: SILVA, S.; VIZIM, M.(Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas- SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003, p.175-218.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, Memnom, v. 9, n. 54, jan./fev. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro, 2001**. Brasília: Câmara de Educação Básica, [2001?].

\_\_\_\_\_. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Brasília, DF, República Federativa do Brasil, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 1 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Diário Oficial da União nº 191A, de 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Médio:** educação física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dez., 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria de Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. p. 27894.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.098, de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação e da Cultura, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em 27 nov. de 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília: Ministério da Educação, c2009, p.54.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino fundamental: educação física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial.** Brasília: Secretaria de educação Especial, 1994, p. 44.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n. 2. 678, de 24 de setembro de 2002.** Brasília: Diário Oficial da União, n. 187, seção 1, p. 24.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº 2.** Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 set, seção I, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº1/2002.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 set. 2002. Seção 1-E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/09/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 set. 2001. Seção 1-E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196/96**. Pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 1996.

CAIADO, K.R.M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

CARDOSO, C. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. **Educação**, [S.l.], n. 49, p. 137-144, 2003.

CARDOSO, M. C. F. Integração educacional e comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1, p. 89-100, 1992.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar e a Educação Física: que movimentos são estes? **Integração**, v. 14, p. 6-13, 2002. (Edição Especial, Educação Física Adaptada).

CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no Estado capitalista**, São Paulo, Cortez, 1993.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

CURY, C.R.J. **Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Disponível em : [www.cedipo.org.br](http://www.cedipo.org.br). Acesso em agosto de 2009.

DELFINO, M. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

FUENTE, B. E. Atendimento Precoce. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p.161–175.

GARCIA, R.M.C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade. v.16, n 7, p.131-142, jan/jun. Salvador, 2007.

GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão subnormal em escolas públicas: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental**. (Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001).

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1. n. 1, p.35-39, 2005.

\_\_\_\_\_. ; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E.da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, [Brasília?], Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 30 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. ; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: REVISTA INTEGRAÇÃO. v. 24, n. 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. 210p.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki; SAMPAIO, Marcos Wilson. Aspectos globais da deficiência visual. In: \_\_\_\_\_. et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. p.7-16.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HILDEBRANDT, H. T. Contando a história do IBC. In: **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, Edição Especial. Setembro, 2004. Disponível em:<<http://www.ibc.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2009.

IBGE. Censo 2010. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 1999.

INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT. 150 Anos do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto 1.428, de 12/09/1854. Regimento Interno, 1854. Rio de Janeiro: IBC, 1854.

\_\_\_\_\_. Regimento Interno 1998. Rio de Janeiro: IBC, 1998.

JANNUZZI, G. A. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LAPLANE, A.L.F. e BATISTA, C.G. Ver , não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 28, n.25, maio/ago.2008, p.209-228.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

\_\_\_\_\_. A produção de estratégias de locomoção e orientação espacial - um estudo com universitários cegos. Tese (Doutorado ) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

LIRA, M.C. F **Lembranças de escola**: um estudo sobre a inclusão do aluno com diferenças visuais. 2005. (Dissertação de Mestrado, apresentada a Universidade do Vale do Itajaí, 2005).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Integração X Inclusão: educação para todos. **Pátio**, n. 5, p. 49-51, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. (Edições Científicas).

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Uma Escola de Todos para Todos e com Todos: o mote da inclusão. *Educação*, n.49, p.127-135, 2003.

\_\_\_\_\_. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R.G.K. (Org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 79-94.

MARTÍN; M.B.; RAMÍREZ, F. R. Visão subnormal. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Integração**, n. 16, p. 27-32, 1996.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: In: MASINI, E.F.S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007, p.17-36.

MAZZOTTA, M. J. S. Questão de Entendimento. In. \_\_\_\_\_.: Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração. **Vivência**, n. 14, p. 15-17, 1993. (Mesa-Redonda).

\_\_\_\_\_. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação da pessoa com deficiência visual Brasil: ações político-administrativas e pedagógicas. In: SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki; et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. p. 415-426.

MENA, Bueno. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos.** [S.l., s.n, 2003]. 70p.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999. (Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP, 1999).

\_\_\_\_\_. **História da Educação Especial no Brasil.** São Carlos/SP, 2000. (Apostila produzida para uso interno da disciplina “Educação Especial no Brasil”, do PPG – EES da UFSCar.).

\_\_\_\_\_. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boimtempo, 2005.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTILHA, R. C. I; ARRUDA, S. M. C. **Habilitação e reabilitação de adultos e idosos com deficiência visual.** In: MASINI, E.F.S. (Org). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.** São Paulo: Vetor, 2007. p. 86-113.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. (Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP / São Paulo, 1999).

NBR 6023: 2002. **Informação e documentação: referências: elaboração.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. 6024:2002. **Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. 6027:2002. **Informação e documentação: sumário: apresentação.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. 6028:2003. **Informação e documentação: resumo: apresentação.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2003.

\_\_\_\_\_. 10520:2002. **Informação e documentação: citações em documentos, apresentação.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. 10522:1988. **Abreviação na descrição bibliográfica: procedimento.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. 12225:2004. **Informação e documentação**: lombada: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004.

NERES, C.C; CORRÊA, M. C. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. In: A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual. **Cadernos Cedex**, [Rio de Janeiro], v.28, n. 75. 2008. p. 210-229.

NICOLAIEWSKY, C.A; CORREA, J. Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: hum a história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender. In: A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual. **Cadernos Cedex**, [Rio de Janeiro], v.28, n. 75, 2008, p.229-244.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 183-197.

\_\_\_\_\_. ; ESPINOSA, M.A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

OKA, C.M.; NASSIF, M. C. M. Recursos Escolares para o Aluno com Cegueira. In: SAMPAIO, M. W. et al. **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. p. 389-414.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-775, Out 2005.

OMOTE, S. **Inclusão: perspectivas em pesquisa**. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p. 101-111.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SAUDE. [S.l.]: OMS, c2010. Disponível em:< <http://www.who.int/about/es/>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FLOGI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes escolares. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007p. 116-136.

PRIETO, R.G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a educação especial. In: **In: Políticas Públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. SILVA, S.; VIZIM, M.(Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas- SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 125-152, 2003.

PROFETA. M. S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E.F.S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. **Ensaio sobre a cegueira: prevenção, recuperação reabilitação**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RODRIGUES, E.S. & LOPES, M.A. **A situação dos deficientes visuais quanto à educação pública em Viçosa**. XII Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal de Ouro Preto, 2004, Ouro Preto. Resumo dos trabalhos apresentado, p.152.

SASSAKI, R. D. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, L. G. S. Inclusão: uma questão, também, de visão. In.\_\_\_\_\_: **O aluno cego na escola comum**. João Pessoa: Universitária, 2008.

SILVA, S. B. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacionais e desportivos no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993. (Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1993).

SOARES, A. S. Hegemonia política e cultura. In.\_\_\_\_\_: **A Escola Pública no Jornal Estado de Minas: 1930-1934**. 306 f. (Tese de doutorado em Educação, apresentada a Universidade Federal de Minas Gerais, 2005).

SOUZA, W. C. **A Inclusão do Educando com Deficiência na Escola Pública Municipal de Goiânia: o discurso de professores de educação física**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008. (Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2008).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SYAULYS, M. O. C. **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular**. São Paulo: Laramara; Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 2009.

VIEIRA, C.S. **Alunos cegos egressos do Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de 1985 a 1990 e sua inserção comunitária**. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 2005.

VYGOTSKI, L. S. **El niño ciego**. Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología (pp. 99-113). Madrid: Visor, 1997.

VIZIM, M. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema**. 221 f. (Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, apresentada a Faculdade de Educação USP, 2003).

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: **Políticas Públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. SILVA, S.; VIZIM, M.(Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas- SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

# ANEXOS

## ANEXO A

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNO (A) COM DEFICIENCIA VISUAL

Pesquisa: “INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIENCIA VISUAL EM IPATINGA”

#### 1- Dados de Identificação e Pessoais

1.1- Nome:

1.2- Sexo: F ( ) M ( )

1.3- Idade:

1.4- Cego ( ) Baixa Visão ( ) Inf. sobre ocorrência: \_\_\_\_\_

1.5- Escola/ Série:

1.6- Trabalha? ( ) sim ( ) não- Local de trabalho:

1.7- Bairro onde mora:

1.8- Tem computador? S ( ) N( ) Utiliza? S( ) N ( )

#### 2- TÓPICOS DA ENTREVISTA

2.1- Comente sobre sua vida escolar. Frequentou escola especializada? Em caso afirmativo, comentar como foi o atendimento ofertado. Você utiliza, conhece o sistema Braille ou utiliza material em tipografia ampliada, lupas? Onde e como você foi alfabetizado? Aspectos relacionados a material escolar, livros, e recursos especializados.

2.2- Você participa e/ou participou de alguma atividade escolar? Quais mais gosta? Frequenta outros espaços? Lazer, esporte.

2.3- Como é ser um aluno (a) com deficiência visual na escola? Comente sua relação com seus professores e colegas de sala.

2.4- Como você avalia seu aproveitamento escolar? Como realiza suas atividades escolares? Quais dificuldades encontradas? Sugestões.

2.5- No seu percurso escolar houve períodos de afastamento e/ou reprovação ? Quais motivos, disciplinas.

2.6-Em algum momento você necessitou de algum recurso diferenciado para realizar suas atividades escolares? Em caso afirmativo descreva , falar que recurso(s) foi(foram) utilizado(s).

2.7- Como você avalia o conhecimento dos professores (regente e do atendimento) sobre questões relacionadas a deficiência visual? Que sugestões apresentaria?

2.8-Você encontra dificuldades para permanecer frequentando a escola? E quanto ao atendimento no COM TATO? Em caso afirmativo, comente quais são essas dificuldades/limitações.

2.9- Qual a importância do atendimento especializado na sua vida escolar? Como você teve conhecimento do atendimento?

2.10- Quais serviços e/ou apoios você recebe no projeto?( Técnicas de Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Alfabetização em Braille, Ledores, Metodologia do Sorobã, Adaptação de materiais, Transcrição de provas, livros falados, atendimento psicológico). Qual a sua avaliação desse atendimento? E os recursos disponibilizados como você avalia?

2.11- O que você buscava no atendimento? Suas necessidades foram, são atendidas? Quais são seus planos futuros? Que sugestões apresentaria?

2.12- Qual sua opinião sobre a política de inclusão escolar no município de Ipatinga? Que sugestões apresentaria?

## ANEXO B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR (A) DO PROJETO COM TATO

PROJETO: “INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM IPATINGA”

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Formação: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação aluno com deficiência visual: \_\_\_\_\_

### 2- TÓPICOS DA ENTREVISTA

2.1- O que te motivou a trabalhar no projeto COM TATO ?

2.2- Você recebeu algum tipo de formação/capacitação na área da deficiência visual? Quais?

2.3- Onde e como ocorreu a capacitação/formação na área da deficiência visual. Recebeu algum tipo de apoio ( financeiro, afastamento das atividades) para fazê-los?

2.4- Quais são as principais demandas dos alunos(as) atendidos pelo projeto? E professores regentes, familiares?

2.5 – Quais são os principais desafios encontrados para a inclusão escolar de alunos (as) com deficiência visual?

2.6- Como o projeto atua no processo de inclusão desses alunos (as) ?

2.7- Quais recursos o projeto possui para o atendimento ao aluno (a) deficiente visual?

2.8- Como é feito o acompanhamento dos alunos (as) que estão inseridos nas salas comuns? Quais as principais dificuldades encontradas nesse processo?

2.9- Quais são as relações estabelecidas com o professor regente?

2.10- Todos os alunos(as) matriculados no COM TATO do estão inseridos em salas comuns? Se não, quais motivos ?

2.11- Em sua opinião quais seriam os requisitos básicos para a inclusão escolar do aluno(a) com deficiência visual ?

2.12- Como você avalia a proposta do projeto? Que sugestões você apresentaria?

## ANEXO C

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR (A) DA ESCOLA

#### PROJETO: “INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

#### 2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PESSOAIS

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Formação: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

#### 2.TÓPICOS DA ENTREVISTA

2.1- Qual a importância do COM TATO para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual ?

2.2- Em sua opinião qual é o objetivo principal do núcleo?

2.3- Que serviços o projeto disponibiliza para o aluno com deficiência visual ?

2.4- Quais são os principais desafios encontrados pela escola para incluir os alunos com deficiência visual( acesso, permanência) ? E quais seriam as facilidades?

2.5- Que estratégias foram implementadas pela escola e pelo projeto para a superação dos desafios? Há parcerias? Quais?

2.6- Que tipo de apoio , assessoria o núcleo disponibiliza ao professor regente que recebe o aluno deficiente na sala comum?

2.7-Que tipo de apoio ( financeiro, cursos para formação de professores, materiais) a escola recebe no âmbito federal, estadual e municipal.

2.8- A escola faz reunião de pais ? Como é a participação da família do aluno com deficiência visual no projeto?

2.9- Como é feito o encaminhamento do aluno deficiente visual para a sala comum? Como é feito o acompanhamento desse aluno ?

2.10- Quais são as principais demandas do COM TATO ? Quanto as condições de funcionamento( espaço físico, materiais e recursos especializados).

2.12- Como você avalia o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no município ? Que sugestões você apresentaria?

## ANEXO D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Inclusão escolar de alunos com deficiência visual**” que estudará as experiências de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Você foi selecionado pelo fato de estar estudando atualmente em um atendimento especializado e sua participação não é obrigatória.

Para participar deste estudo, solicitamos a sua especial colaboração para responder às entrevistas que serão gravadas e posteriormente analisadas a fim de obtermos maiores esclarecimentos sobre suas experiências de escolarização. Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

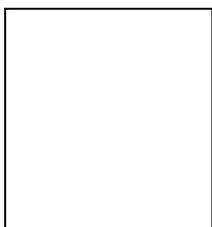
A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material do seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Assim, sua privacidade será protegida e assegurada através da utilização de outros nomes ou termos.

Sua participação nesse estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar dessa pesquisa.

Caso surjam quaisquer problemas, além de entrar em contato com a orientadora responsável da pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte (Tel.:3409-6163) e a co-responsável, Eline Silva Rodrigues (Tel.: 8772-4085), poderá ser acionado o Comitê de Ética da UFMG, Av. Antônio Carlos 6625, Unidade Administrativa II – 2 andar-Sala 2005, fone 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo. E entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.



Digital

---

Nome do participante (letra de forma)

---

Local/ Data

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança,

---

Assinatura da orientadora da pesquisa  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Priscila Augusta Lima

---

Assinatura da pesquisadora Co-responsável  
Eline Silva Rodrigues

Observações:

O termo de consentimento Livre e Esclarecido do aluno com deficiência visual será transcrito para o sistema Braille pela mestrandia, conforme modelo em anexo.

2) Os alunos que não assinam farão uso da digital para comprovar o aceite.

## ANEXO E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Inclusão escolar de alunos com deficiência visual**” que estudará as experiências de inclusão escolar de alunos com deficiência visual que estão sendo implementadas em escolas públicas da cidade de Ipatinga. Você foi selecionado pelo fato de estar atuando como diretora da unidade escolar onde funciona o COM TATO e sua participação não é obrigatória.

Para participar deste estudo, solicitamos a sua especial colaboração para responder às entrevistas que serão gravadas e posteriormente analisadas a fim de obtermos maiores esclarecimentos sobre suas experiências como professor de alunos com deficiência visual. Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material do seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Assim, sua privacidade será protegida e assegurada através da utilização de outros nomes ou termos.

Sua participação nesse estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar dessa pesquisa.

Caso surjam quaisquer problemas, além de entrar em contato com a orientadora responsável da pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte (Tel.:3409-6163) e a co-responsável, Eline Silva Rodrigues (Tel.: 8772-4085), poderá ser acionado o Comitê de Ética da UFMG, Av. Antônio Carlos 6625, Unidade Administrativa II – 2 andar-Sala 2005, fone 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo. E entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

---

Nome do participante (letra de forma)

---

Local/ Data

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança,

---

Assinatura da orientadora da pesquisa  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Priscila Augusta Lima

---

Assinatura da pesquisadora Co-responsável  
Eline Silva Rodrigues

## ANEXO F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Inclusão escolar de alunos com deficiência visual”** que estudará as experiências de inclusão escolar de alunos com deficiência visual que estão sendo implementadas em escolas públicas da cidade de Ipatinga. Você foi selecionado pelo fato de estar atuando como docente ou coordenador (a) do projeto especializado e sua participação não é obrigatória.

Para participar deste estudo, solicitamos a sua especial colaboração para responder às entrevistas que serão gravadas e posteriormente analisadas a fim de obtermos maiores esclarecimentos sobre suas experiências como professor de alunos com deficiência visual. Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material do seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Assim, sua privacidade será protegida e assegurada através da utilização de outros nomes ou termos.

Sua participação nesse estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar dessa pesquisa.

Caso surjam quaisquer problemas, além de entrar em contato com a orientadora responsável da pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte (Tel.:3409-6163) e a co-responsável, Eline Silva Rodrigues (Tel.: 8772-4085), poderá ser acionado o Comitê de Ética da UFMG, Av. Antônio Carlos 6625, Unidade Administrativa II – 2 andar-Sala 2005, fone 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo. E entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

---

Nome do participante (letra de forma)

---

Local/ Data

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança,

---

Assinatura da orientadora da pesquisa  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Priscila Augusta Lima

---

Assinatura da pesquisadora Co-responsável  
Eline Silva Rodrigues