

Tania Regina Martins Resende

Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, sob orientação da profa. dra. Edileine Vieira Machado

Universidade Cidade de São Paulo

São Paulo

2007

COMISSÃO JULGADORA

Comece fazendo o possível e de repente estará fazendo o impossível.
Gandhi

Dedico este trabalho ao meu pai (em memória) que sempre fez o impossível para realizar os meus sonhos e que, apesar da minha deficiência adquirida, não me super protegeu; muito pelo contrário, incentivou que eu sempre fizesse coisas.

Dedico à minha mãe que foi sempre grande companheira. Que durante minha graduação, gravava os textos, me levava à faculdade até eu adquirir independência. Que durante o mestrado, suportou o meu mau humor, a minha intransigência. Enfim, dedico este trabalho a esta mulher que me deu toda a estrutura para que eu trabalhasse e estudasse com tranquilidade e chegasse onde estou.

Agradecimentos

Neste momento tão importante, não posso deixar de lembrar e agradecer a todos aqueles que contribuíram com seu estímulo e apoio, principalmente nos momentos em que o fim parecia distante demais.

Dessa forma, agradeço à minha irmã que nos deu suporte cuidando da mamãe nos períodos em que ela teve de fazer algumas cirurgias.

À minha prima Marisa, que corrigiu os primeiros escritos e sempre me incentivou muito; também às minhas primas Elaine e Fátima que agüentaram as minhas inquietações nos momentos do café do domingo à tarde, quando eu parava um pouco de escrever e saía para dar uma arejada; e ainda a todos os membros da minha família.

A Sérgio Augusto Naddeo por ter concedido a mim uma bolsa de estudo sem a qual nada disso seria possível.

À Prof^a Edileine Machado por aceitar o desafio de me orientar, mesmo sabendo que minha deficiência visual lhe daria muito mais trabalho.

À Marilda, Carmen, Walkíria, Yêda e Christina que falaram sobre a importância da criação do CAP (Centro de Apoio Pedagógico Especializado para o atendimento ao deficiente visual) e hoje CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado).

À Léa com seu profundo conhecimento sobre educação e que me ajudou a organizar algumas idéias.

A todos os que também me proporcionaram a infra-estrutura para que eu pudesse ter acesso ao material escrito, como a Rosilene que gravou em áudio muitos livros e a Biblioteca da UNICID juntamente com o CAAD que transformaram esses livros em mídia para que eu pudesse ouvir pelo computador.

À Tania Sheila, à Eliane e ao Newton que me ajudaram na obtenção de material e, muitas vezes, sendo os meus olhos.

À Lilia e a Shirley com suas considerações sempre pertinentes e que me ajudaram muito.

Aos revisores do meu trabalho cujo papel neste processo foi muito importante. O Vicente com as suas colocações e os questionamentos levando-me a pensar. E a Gisele com o trabalho de transformar os textos que estavam em bloco de notas para o Word, além de todo o cuidado com a parte ortográfica e de sentido do texto.

A José Luiz Mazzaro por ter contribuído com materiais de leitura.

A Ivan que, muitas vezes, me escutou e fez determinadas colocações que até me chatearam, mas que eram sempre pertinentes.

Enfim, agradecer a tanta gente é muito bom, pois isto é uma prova do grande círculo de amigos carinhosos que tenho.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1: Inclusão e Deficiência visual: conceito e implicações.....	17
1.1 Inclusão.....	17
1.2 Deficiência visual: conceito e implicações.....	21
Capítulo 2: Política de atendimento a alunos com deficiência visual no Estado de São Paulo: CAPE e Sala de Recursos.....	29
2.1 O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), e o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE).....	29
2.2 O Trabalho do CAPE.....	54
2.3 Produção do livro didático.....	57
2.4 Sala de Recursos.....	59
Capítulo 3: Pesquisa de Campo: descrição e análise.....	66
3.1 Tipo de estudo.....	66
3.2 Instrumento.....	67
3.2.1 Teste prévio.....	68
3.3 População.....	69
3.4 Coleta de dados.....	71
3.5 Execução.....	72
3.6 Análise dos dados.....	74
Capítulo 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	78

4.1 Opiniões sobre a estrutura e adaptação da escola.....	78
4.2 Opiniões sobre materiais/recursos/equipamentos disponíveis a escola.....	88
4.3 Preparo/capacitação do professor da sala de aula comum para atender o educando com deficiência visual.....	94
4.4 Relacionamento com os colegas de classe.....	100
4.5 Participação nas atividades da escola.....	106
4.6 Satisfação com o atendimento da escola.....	109
4.7 Sugestões para melhoria do atendimento aos deficientes visuais, incluídos na escola regular.....	115
Considerações finais.....	119
Referências.....	123

Anexo 1: Roteiro de entrevista semi-estruturado

Resumo

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve por objetivo investigar a percepção dos educandos com deficiência visual sobre o atendimento oferecido por suas escolas estaduais da cidade de São Paulo. A partir daí, oferecer subsídios para corrigir possíveis falhas na estrutura do serviço da escola regular, no que se refere ao atendimento à deficiência visual. Pesquisas têm confirmado que a inclusão escolar vem se efetivando de forma inadequada, longe do ideal e que o professor nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas no campo da saúde ocular e, em geral, não recebe, em seu currículo de formação, preparo especial para lidar com educandos com deficiência visual. Emerge assim o problema dessa pesquisa: qual o caminho para eliminar, se não amenizar esse cenário de educandos integrados, mas não incluídos em salas regulares de ensino da cidade de São Paulo. Objeto de estudo: percepção dos educandos com deficiência visual vivenciadas em salas regulares de ensino estadual da cidade de São Paulo. Procedimentos metodológicos: entrevista semi-estruturada com grupos focais (professores e alunos), revisão bibliográfica e documental. As falas dos participantes da pesquisa denunciaram que, apesar do Estado de São Paulo investir na formação continuada de seus professores, por meio do CAPE, ainda tem muito por fazer. É preciso primeiro re-humanizar as escolas e os professores devem compreender o significado de suas práticas, acreditar e considerarem-se sujeitos que dão vida à instituição e às políticas públicas educacionais, depois pensar nos conteúdos específicos, como Sorobã, Braille, materiais adaptados.

Palavras-chaves: Políticas Públicas de Educação; formação continuada de professores; inclusão escolar ; deficiência visual.

RESENDE, T. R. M. *State Politics to attend handicapped vision in the city of São Paulo: the user perception*. Unid, 2007 (dissertação de Mestrado).

Abstract

This research, from a qualitative nature, has as an objective investigate the handicapped vision students perception about the service offered and provided in schools at the city of São Paulo. After that, offering budget to correct eventual failures in the structure of the regular service provides, in its attending for handicapped vision students. Researchs have confirmed the inclusion in the school is being effective in a improper way, far away for the ideal concept and the teachers inabillity or unknowledgement for ocular's health and, in general , they haven't received any kind of special formation to serve the handicapped vision students. Then arises the research's problem: what's the way to eliminate, or else reduce this centers for handicapped students, including them in regular classrooms in the São Paulo's state. Study Objective : the handicapped vision students perception about the service offered and provided lived in schools at the São Paulo's city. Methodological Procedures: Half-estructured interview with phocal groups (teachers and students), bibliographic and documental review. The students reports in the research appoint to the continued formation, by the CAPE's help , it is inneficient instead. It's needed to re-humanize the schools and teachers, to understand the meaning of your practicesand, after that, specific contents , like braille, soroban and adoptive materials.

Keywords: Politics for Public Education; Continued Formation for teachers and employees; Including the Handicapped Students in the College; Handicapped Vision.

11 Introdução

A Constituição Federal, a legislação-infraconstitucional e as políticas públicas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo posicionam-se pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre os quais os que apresentam deficiência visual (DV), em classes comuns das escolas regulares (Brasil, 2004a).

É fator essencial e determinante ao processo de inclusão educacional do aluno com deficiência visual o preparo do professor da sala de aula comum, que conheça as possibilidades de funcionamento visual do educando, além de aspectos básicos de saúde ocular e da problemática da deficiência visual (Temporini, 1990; Brasil, 2000; Brasil, 2004b; Nobre, 2001).

No entanto, o professor nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas no campo da saúde ocular e, em geral, não recebe em seu currículo de formação, preparo especial para lidar com alunos com deficiência visual (Temporini, 1988, 1990, 1999; Gasparetto et al., 2001).

Escrever sobre Políticas Públicas de inclusão na área de deficiência visual (DV) leva-me, necessariamente, ao relato de como esse tema foi introduzido em minha vida.

Essa história começa em 1978, depois de um acidente de carro que me causou a deficiência visual.

Trabalhar na área da Educação, até então, não fazia parte da minha perspectiva de vida, afinal, estava prestando vestibular para o curso de Veterinária. Na impossibilidade de continuar sonhando com essa carreira, comecei a pesquisar outras possibilidades, até que uma prima sugeriu que fizesse Pedagogia.

Na Faculdade fui percebendo que Pedagogia é uma área fascinante: Filosofia da Educação, Antropologia, História da Educação, Didática... Quanta informação nova!

Encantaram-me as aulas de História da Educação, pois pude conhecer todas as transformações ocorridas na área e sua importância para a história das pessoas.

No último ano da Faculdade iniciei o programa de reabilitação na Fundação Dorina Nowill para Cegos, que despertou minhas potencialidades e habilitou-me a ser independente, apesar da deficiência visual. Esse programa consistia em Atividades da Vida Diária¹ (AVD), em desenvolver minha visão residual² e aprender a usar a bengala para conquistar independência de locomoção.

Nas muitas viagens que fiz ao interior de São Paulo, chamou-me a atenção um projeto de atendimento a pessoas com deficiência visual, incentivando-me a

¹ AVD - conjunto de atividades que abrangem ações de aspectos práticos e funcionais da rotina diária desempenhadas para si e para os outros (Arruda, 1999).

² Visão residual – qualquer grau de visão que, embora não descritível em termos numéricos, poderia ser aferido clinicamente por meio da percepção de luz, de objetos e dos próprios dedos das mãos, em nível suficiente para permitir à pessoa discriminar e reconhecer visualmente materiais compatíveis com a extensão da perda de visão (Dall'Acqua, 2002).

conversar com a professora Dorina Nowill para que me orientasse no sentido de fazer alguma habilitação que me permitisse trabalhar com esse público. Preferia, naquela época, viver no interior, pois acreditava que não tinha independência suficiente para trabalhar em São Paulo.

Dorina Nowill orientou-me a fazer habilitação na área da deficiência visual na Unesp, em Marília e, assim, lá cursei por dois anos essa habilitação.

Concluí o curso na Unesp em 19 de dezembro de 1987 e, em 21 de março de 1988, já iniciava o meu primeiro dia de trabalho na Escola Estadual Alfredo Paulino, em São Paulo, ponto de partida da minha caminhada na Educação, como professora de uma Sala de Recursos para DV.

A Sala de Recursos é um dos serviços de apoio ao aluno, de acordo com a Resolução 95/00, da Secretaria da Educação de São Paulo, que fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino e dispõe sobre o atendimento desses educandos.

Conforme Textos Complementares/CENP da Resolução 95/00, a Sala de Recursos tem como finalidade dar apoio ao aluno de forma:

- Direta: por meio da estimulação do tato para o aprendizado do Braille; da estimulação visual, em caso de aluno com baixa visão (visão subnormal); do trabalho com AVD; da escrita cursiva³; o sistema Braille

³ Escrita cursiva para ensinar o DV cego a assinar documentos

para leitura e para escrita (reglete e máquina Braille), com a utilização dos materiais específicos para isso, o uso do soroban para cálculos matemáticos; locomoção dentro da escola, utilizar o computador; transcrever material de tinta para Braille e vice-versa.

- Indireta: apoiar o professor de classe comum; transcrever para tinta o material que o aluno faz em Braille; preparar material adaptado que facilita ao aluno entender o que o professor ensina.

Trabalhando apenas na sala de recursos, não percebia as dificuldades que os professores enfrentavam na sala comum. Somente quando comecei a trabalhar no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento do Deficiente Visual (CAP), hoje Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), passei a ter contato direto com alunos sem sala de recursos, percebendo o quanto os professores da classe comum estavam desorientados, sem saber como proceder com seus alunos com deficiência.

Desde 2001, o CAPE vem desenvolvendo e implementando orientações técnicas com a finalidade de, por meio dos supervisores e assistentes técnicos, instrumentalizar o professor para atender o aluno com deficiência. Não obstante todo o empenho, o CAPE recebe grande número de ligações de alunos que reclamam do desinteresse, despreparo dos professores comuns, falta de estrutura e de recursos e equipamentos fundamentais ao atendimento de DV.

Emerge, assim, o problema desta pesquisa: qual o caminho para eliminar, se não amenizar, esse cenário de educandos integrados, mas não incluídos em salas regulares de ensino da cidade de São Paulo?

Assim, elaboro algumas perguntas, que pretendo responder com esta pesquisa:

1. As escolas públicas da rede regular de ensino fundamental e médio estão estruturadas, adaptadas e equipadas para atender às necessidades e especificidades dos educandos com deficiência visual?

2. Os professores da classe comum, estão preparados/capacitados para atender aos educandos com deficiência visual em suas necessidades e especificidades?

3. Os educandos com deficiência visual participam de todas as atividades em classe e extraclasse, proporcionadas aos seus pares?

4. Os educandos com deficiência visual estão satisfeitos com o atendimento oferecido por suas escolas?

5. O que precisa melhorar na escola regular, para atender com qualidade e equidade ao educando com deficiência visual?

Objeto de estudo: percepção dos educandos com deficiência visual vivenciada em salas regulares de ensino estadual da cidade de São Paulo.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a opinião dos educandos com deficiência visual sobre o atendimento oferecido por suas escolas. A partir daí, oferecer subsídios para corrigir possíveis falhas na estrutura do serviço da escola regular, no que se refere ao atendimento à deficiência visual.

O trabalho está organizado em quatro capítulos:

- Capítulo 1: Inclusão e Deficiência visual: conceito e implicações.
- Capítulo 2: Política de atendimento a alunos com deficiência visual no Estado de São Paulo: CAPE e Sala de Recursos
- Capítulo 3: Pesquisa de Campo: descrição e análise
- Capítulo 4: Resultados e discussão
- Considerações finais
- Referências

Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa de enfoque qualitativo, por meio da entrevista semi-estruturada com grupos focais (BARBOUR & KITZINGER, 1999; TEMPLETON, 1994; DIAS, 2000), compostos por professores e alunos, revisão bibliográfica e documental.

Capítulo 1: Inclusão e Deficiência visual: conceito e implicações

1.1 Inclusão

Inclusão (do latim *includere*), etimologicamente, significa conter, compreender, fazer parte ou participar de, cujo princípio pauta-se na valorização da diversidade humana.

A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social (MENDES, 2002).

Assim, o paradigma da inclusão tem como pressuposto básico que as pessoas devem conviver a despeito de suas diferenças.

Para Sasaki (1997 p.41), inclusão é um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Atualmente, à palavra inclusão têm sido agregadas expressões que delimitam ou ampliam o seu significado, como “inclusão educacional”, “inclusão social”, “inclusão profissional”, entre outras.

Já Glat (1998 p.16) vê a inclusão educacional como “um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”, propondo abandonar a metodologia que orientou a educação dessas pessoas até a década de 60, que, segundo a mesma autora, era baseada na segregação e separação do restante da sociedade.

A inclusão educacional requer uma revolução de paradigmas, pois não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar, a classe regular, mas não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade (Kafrouni e Pan, 2001).

O movimento de inclusão educacional no Brasil apresenta duas correntes: uma que defende a inclusão como forma de oposição à exclusão das pessoas com deficiência no ensino comum e outra, os que discordam da inclusão indiscriminada, em que não se consideram as necessidades para o atendimento das pessoas com deficiência, sejam recursos humanos ou materiais.

O Brasil está entre os países que possuem a legislação mais moderna em relação à inclusão educacional de pessoas com deficiência, muito embora o tema ainda seja tratado de forma insuficiente pelas autoridades (Araújo, 1994).

Para Genro (2004), mais do que ampliar e aprofundar os marcos legais, deve-se concretizar, no cotidiano, as conquistas positivas na legislação brasileira em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Inclusão não se faz apenas com leis, resoluções, decretos ou normas. Muitos países sequer dispõem de legislação específica para tratar desse tema e a inclusão ocorre de forma exemplar (Araújo, 1994).

A inclusão também não vai ocorrer, apenas respeitando a legislação e permitindo a matrícula de uma pessoa com deficiência ou outra necessidade em uma classe comum da rede regular de ensino.

Leis não garantem o sucesso e a permanência dos alunos, sendo comuns as frustrações, a repetência, a marginalização e a exclusão, como aponta Bregantini (2001).

Há necessidade de implantar processos de inclusão nos quais o aluno que vai para a escola regular encontre não só espaço físico e condições de acesso, mas preparo do professor e da escola e assistência/suporte por parte do ensino especial.

Pode-se dizer que a inclusão educacional só começa a ocorrer, quando a escola reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica (Brasil, 1999).

Nesse sentido, a inclusão requer um processo de transformação da escola, tanto no aspecto organizativo como didático-pedagógico, para que os educandos, considerados em sua diversidade, possam ter acesso a oportunidades educativas e sociais compatíveis com suas diferenças pessoais, sejam essas relacionadas a

altas habilidades ou a limitações no desenvolvimento e aprendizagem (Mittler, 2003).

Mazzotta (1993) acredita que a inclusão depende tanto da sociedade civil, quanto da política dos governantes, mas pondera que na política, com certa frequência, há projetos interrompidos, sem reflexão, em decorrência das mudanças no governo.

Entretanto, as mudanças de ordem política não eximem a sociedade de cumprir seu papel de acolher a todos com a eficiência e a eficácia exigida no processo de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Mantoan (1997, p.120) comenta:

A inclusão é, pois, um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Como o objetivo da educação inclusiva é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, sua prática repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência entre a diversidade humana e, ainda, a aprendizagem pela cooperação. É possível dizer que o seu princípio fundamental é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana (SASSAKI, 1999, p. 123).

1.2 Deficiência visual: conceito e implicações

A visão, além de fornecer cerca de 80% das informações sensoriais disponíveis no ambiente, unifica, estrutura e organiza todas as outras, provenientes dos demais sentidos (Gregory, 1989; Teplin, 1995; Alves e Kara-José, 1996).

Presente em quase todas as interações humanas, é fundamental para o processo de aprendizagem, inserção cultural, habilidades sociais, assimilação de regras e normas do ambiente social (Del Prette e Del Prette, 1999; Freitas, 2005).

Segundo CARVALHO et al (2002), as perdas visuais acentuadas e graves, caracterizadas pela ausência ou diminuição da visão nos dois olhos, não passíveis de correção por tratamento clínico e/ou cirúrgico e lentes convencionais, são denominadas Deficiência Visual (DV) e constituem dois

grupos distintos, os cegos e os que possuem baixa visão (BV) também chamada de visão subnormal (VSN).

Em virtude do elevado número de definições, classificações e terminologias, ainda existentes na literatura especializada ou utilizadas pelas entidades de/ou para deficientes visuais, a tarefa de conceituar a DV não é tão simples como pode parecer (Mazzaro, 2007).

Perdas visuais que levam à deficiência visual podem anular ou reduzir a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual⁴ (AV) e/ou campo visual⁵ (CV), o que permite diversas classificações de redução da visão.

As classificações de deficiência visual são baseadas nos seguintes parâmetros:

- legal: assistência social e obtenção de recursos junto à Previdência Social;
- clínico: diagnóstico, tratamento e acompanhamento médico;
- educacional: para fornecer indicações da eficiência visual⁶ (EV) para o processo ensino-aprendizagem;

⁴ AV - capacidade da visão de perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. A medida clínica da acuidade visual (AV) é a relação entre a distância em que a escala de Snellen é colocada e a linha de símbolos que a pessoa é capaz de ver com ambos os olhos (José, 1989).

⁵ CV - distância angular que o olho consegue abranger, sendo em condições normais em torno de 180º sem mover a cabeça - área correspondente à visão central e periférica (José, 1989).

⁶ EV - grau em que tarefas específicas podem ser desempenhadas com facilidade, conforto e tempo mínimo, dependendo de contingências de variáveis pessoais e ambientais (Barraga, 1977).

- esportivo: para divisão em categorias esportivas (Crós et al., 2006).

Assim, do ponto de vista clínico, o indivíduo pode ser considerado DV, quando apresenta significativas limitações na AV e no CV. De acordo com a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10), considera-se BV, quando o valor da AV corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu CV é menor do que 20 graus no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual), cegueira, quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o CV é menor do que 10 graus (categorias 3, 4 e 5). (OMS, 1993)

Para Barraga (1985), a medida de AV, utilizada na classificação clínica, não deve ser fator decisivo para o diagnóstico da BV, pois existem pessoas com AV igual e EV diferente e o funcionamento e a eficiência visual são contingentes de fatores fisiológicos, psicológicos, intelectuais e ambientais, sendo únicos e diferentes em cada pessoa.

Assim, oftalmologistas passaram a se preocupar com a visão funcional dos pacientes e sua influência na educação dos DV, em particular na Orientação

e Mobilidade⁷ (OM) nas Atividades da Vida Diária⁸ (AVD) e nas Atividades da Vida Prática⁹ (AVP).

A classificação educacional considera pessoas com deficiência visual as que apresentam cegueira e baixa visão (visão subnormal), assim compreendidas:

Pessoa com cegueira: aquela cuja percepção de luz, embora possa auxiliá-la em seus movimentos e orientação, é insuficiente para aquisição de conhecimento por meios visuais, necessitando utilizar o sistema Braille em seu processo ensino-aprendizagem (Barraga, 1985, p.18).

Pessoa com baixa visão: aquela que possui dificuldade em desempenhar tarefas visuais, mesmo com correção óptica, mas que pode aprimorar sua capacidade de realizar tais tarefas com a utilização de estratégias visuais compensatórias para baixa visão, outros

⁷ OM - habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, por meio de utilização dos sentidos remanescentes (Brasil, 2005a; Arruda, 1999).

⁸ AVD - conjunto de atividades que abrangem ações de aspectos práticos e funcionais da rotina diária desempenhadas para si e para os outros (Arruda, 1999).

⁹ AVP – atividades realizadas no ambiente externo, como compras, serviços de banco, freqüência a restaurantes e outras (Arruda, 1999).

recursos e modificações ambientais (Corn e Koenig, 1996, p. 4).

A classificação educacional utiliza o critério da EV, sendo por isso considerada mais funcional e dinâmica, uma vez que a AV é menos importante do que o uso real que a pessoa faz da visão (Lora, 2000).

As discordâncias dizem respeito apenas às estratégias empregadas para promover o desenvolvimento da visão e o grau do impacto causado por essa habilidade sobre o desempenho das pessoas em diferentes situações e contextos (Dall'Acqua, 2002).

A deficiência visual em crianças que não recebem atendimento especializado pode ocasionar prejuízos em diversos aspectos do desenvolvimento, como atrasos no campo motor, cognitivo, emocional e social (Alves e Kara-José, 1996).

Estima-se que na população mundial existam mais de 161 milhões de pessoas com DV, sendo 37 milhões com cegueira e 124 milhões com BV (WHO, 2004).

No Brasil, o número de DV com acuidade visual menor do que 20/400 e cegueira foi estimado em 0,4 a 0,5% da população, o que daria uma projeção em torno de 640.000 cegos, tendo por base a população brasileira do ano 2000, que era de 160 milhões de habitantes (Kara-José e Arieta, 2000).

Segundo dados do Censo Demográfico 2000, a DV é a principal causa entre 24,5 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, o que representa 48,1% do total das deficiências. Assim, existem 16,5 milhões de pessoas com DV, sendo 159.824 mil incapazes de enxergar (IBGE, 2006).

Os dados refletem a escassez de serviços especializados, as dificuldades econômicas de acesso da população à assistência oftalmológica e a ausência/insuficiência de esforços educativos que promovam comportamentos preventivos (Temporini e Kara-José, 2004).

A DV gera problemas psicológicos, sociais, econômicos e ocupacionais, dificultando a sobrevivência da pessoa, que fica sem condições de prover meios de vida, o que representa um encargo oneroso para a sociedade (Kara-José e Temporini, 1999).

A OMS estima que cerca de 7,5 milhões de crianças em idade escolar apresentam algum tipo de DV e apenas 25%, sintomas; os outros três quartos necessitam de avaliação para identificar o problema. A maior parte desses casos são encontrados em países em desenvolvimento (Alves e Kara-José, 1998; Fehine et al., 2000).

As causas de DV na infância variam de região para região, sendo determinadas, em parte, pelo desenvolvimento socioeconômico e a disponibilidade de serviços de saúde. Assim, as perdas visuais mais comuns em crianças são as de origem infecciosa, como a rubéola e a toxoplasmose congênita e as doenças de causa hereditária (Veitzman, 2000).

Em recente estudo numa população infantil atendida na cidade de São Paulo, Haddad et al (2006) observaram retinocoroidite macular por toxoplasmose, distrofias retinianas, retinopatia da prematuridade, malformações oculares, glaucoma congênito, atrofia óptica e catarata congênita como principais causas de DV.

A DV na infância deveria ser prioridade entre as políticas de saúde do governo brasileiro, pois várias causas de cegueira são associadas à mortalidade infantil (Gilbert e Foster, 2001).

A DV, independentemente de sua natureza, constitui por si só uma 'barreira à aprendizagem', exigindo por parte de pais, educadores, oftalmologistas e outros profissionais da saúde um esforço conjunto, visando minimizar e/ou eliminar os problemas que possam restringir o sucesso educacional.

Segundo dados do Censo Escolar de 2005, estão matriculados em escolas públicas brasileiras de educação Infantil, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação profissional 57.004 alunos com DV, sendo 6.088 cegos e 50.916 com BV (Brasil, 2005c).

A detecção precoce de quaisquer problemas pode constituir fator decisivo no desenvolvimento global da criança, desde que sejam propiciadas condições de estimulação adequada às suas necessidades de maturação, favorecendo o desenvolvimento máximo das potencialidades e minimizando as limitações impostas pela incapacidade visual (Brasil, 2005a).

Assim, é imperativo que a escola participe de ações de promoção da saúde ocular, de identificação e encaminhamento de alunos a especialistas para diagnóstico e tratamento dos problemas visuais detectados (Temporini, 1990).

Capítulo 2: Política de atendimento a alunos com deficiência visual do Estado de São Paulo: CAPE e Sala de Recursos

2.1 Da implantação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP) e o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE)

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP) surge, em 1994, a partir de reivindicações de pais e alunos com deficiência das escolas públicas, por meio de telefonemas e visitas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação – (CENP). Professores especializados em Orientações Técnicas para Professores da área de Deficiência Visual também relatavam a dificuldade de acesso a livros adaptados e em Braille para seus alunos, entre outros recursos pedagógicos (mapas táteis; jogos de construção).

A Fundação para o livro do cego no Brasil (hoje, Fundação Dorina Nowill para Cegos), na medida do possível vinha suprindo essa necessidade em relação aos livros em Braille. No final da década de 60, os alunos com baixa visão (visão subnormal) começaram a ser atendidos de forma individual, pois os livros eram datilografados em caracteres ampliados. Na década de 70, inicia-se a produção de livros em caracteres ampliados, após o convênio firmado entre a

Fundação e a Secretaria de Estado da Educação, através do serviço de educação especial que era dirigido pelo professor Marcos Mazzotta.

Conforme relatório da Fundação (1974, p. 48):

Impressa em tipos ampliados

1- criado em 1971, compete a imprensa de tipos ampliados produzir livros didáticos para uso de pessoas de visão reduzida, que não necessitam do Braille para leitura.

2- produção pelo seu alto custo e por razões de ordem técnica a produção das obras em tipos ampliados de 1971 a 1973 foi de 9 (nove) obras, num total de 900 exemplares. Em 1974 devido a problemas surgido com a confecção de matrizes fotografadas e ampliadas, não houve produção neste setor.

3- controle, análise e avaliação os livros impressos neste setor em 1973 foram distribuídos durante 1974 e não recebemos ainda, a avaliação dos mesmos pelos professores em exercício. Necessitamos dessa avaliação para podermos adequar a produção a demanda e aperfeiçoar a qualidade da

impressão desses livros. Reconhecemos que o sistema de produção adotado até o presente não foi o melhor, e que precisamos da orientação de técnicos do assunto, para que os livros impressos em tipos ampliados possam atingir seus objetivos.

No Centro Cultural São Paulo tinha uma impressora subutilizada máquinas de datilografia Perkins e copistas que sabiam trabalhar com estas máquinas, mas não eram digitadores.

Nessa época, como a Fundação para o Livro do Cego no Brasil não dava conta da produção, professores especializados da Sala de Recursos, visando amenizar as perdas de seus alunos com deficiência visual, produziam, na medida do possível, capítulos dos livros didáticos, utilizando, muitas vezes, reglete e punção. Ainda eram poucos que tinham acesso à máquina de datilografia Braille e muito menos à impressora Braille.

Nessa época era muito difícil trabalhar com a integração da pessoa com deficiência visual, hoje inclusão. Em 1994 trabalhava como professora habilitada em duas Salas de Recursos na cidade de São Paulo, em dois períodos, atendendo 23 alunos, cursando da 1ª.

a 8ª. série e, ainda, dava apoio a dois alunos com cegueira e visão subnormal matriculados na Classe Especial para Deficientes Mentais; três alunos com deficiência física (paralisia cerebral) que também tinham deficiência visual. Mesmo com o privilégio de ter uma máquina de datilografia Braille, eu tentava transcrever capítulos de livros para que os alunos não ficassem tão atrasados com suas leituras, atividades, com relação aos alunos da sala comum, mas era muito difícil. Com essa iniciativa não dava tempo de produzir mapas táteis. Gráficos da disciplina de Matemática, então, nem pensar. Quantas e quantas vezes, me lembro, nos HTPs (Horários de Trabalho Pedagógico), sendo cobrada pelos professores quanto aos materiais em Braille e ampliados. Nas Orientações Técnicas da CENP, questionávamos sobre a nossa identidade: copistas ou professores? Quanto aos materiais de tipos ampliados para aqueles com visão subnormal fazia tudo a mão. Vestíamos um santo e despíamos outro. (Depoimento:

professora de sala de recurso Maria Christina,
especializada em DV)

Como resultado dessas reivindicações, que vão se intensificando, nasce o Projeto do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), idéia trazida pela professora Marilda Bruno (técnica do serviço de Educação Especial), depois de voltar de um estágio realizado no Tomtebuda Ressources Center, em Estocolmo – Suécia (entrevista 2006 - Marilda Bruno) e de uma ação conjunta entre órgãos da Secretaria da Educação com a CENP/FDE/COGSP, integrando o Programa Estadual de Atenção ao Aluno com Deficiência Visual.

Em 1993, a convite do ICEVI – Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual, tive a oportunidade de participar como representante da América Latina de um Comitê Científico realizado na Suécia para discutir literaturas e propostas educacionais de apoio às famílias e integração plena nas escolas.

[...]

Após esse evento tive a oportunidade de realizar um estágio profissional no Tomtebuda

Ressources Center, Estocolmo, Suécia, antiga Escola Nacional para Cegos, que havia se transformado em Centro de Recursos Pedagógicos. O Centro oferecia avaliação do desenvolvimento, apoio às escolas pelo sistema de consultoria aos professores regulares, capacitação de professores e escolas que receberiam alunos com deficiência visual e trabalho conjunto com as famílias por meio de cursos e oficinas de vivências. Visitamos ainda várias escolas públicas que integravam alunos com deficiência visual e múltipla. A Suécia trabalhava naquele momento com o conceito de integração plena, as escolas públicas disponibilizavam todos os recursos de alta tecnologia no espaço da sala de aula: computador, impressora braille, comunicadores e equipamentos tecnológicos para baixa visão. Os consultores visitavam a escola para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, apoiar e discutir as questões específicas com o professor do ensino regular.

Voltei entusiasmada com a proposta, mas tinha consciência de que a nossa realidade escolar de macro sistema público era completamente diferente, por isso sonhamos apenas com um Centro de Apoio Pedagógico que disponibilizasse recursos tecnológicos, recursos específicos e materiais pedagógicos adaptados que pudessem apoiar o aluno, o professor, a família e a comunidade. Assim, reuni a equipe de Educação Especial para compartilhar as experiências e propor a criação do Projeto CAP; tivemos o total apoio das dirigentes do Serviço de Educação Especial profa. Walkiria de Assis e profa. Carmem Martine. Nesse momento colaborávamos ainda com os Programas de Atenção às Pessoas com Deficiência do Fundo Social de Solidariedade e apresentamos o Projeto à presidente sra Ika Fleury e sua então assessora, profa. Maria Alice R. Peres, que nos encaminharam ao Secretário de Estado dos Negócios da Educação dr .Fernando de Moraes para apresentação do Projeto CAP, o qual reconheceu a necessidade e a modernidade do

projeto, prestando incondicional apoio para sua implementação.

O Projeto CAP, segundo BRUNO (2006), contemplava os seguintes objetivos:

a) Erradicação do analfabetismo e participação ativa de pessoas com deficiência, pais e professores;

b) Acesso aos recursos tecnológicos facilitadores da comunicação, aprendizagem, informação e acesso à cultura e conhecimento;

c) Implantação do Núcleo Braille Informatizado via sistema de rede para descentralização do livro didático para as escolas do interior do Estado; distribuição gratuita do livro didático (até então era pago);

d) Disponibilização de recursos específicos para aprendizagem da leitura-escrita, desenvolvimento curricular, extracurricular, provas e concursos;

e) Oferecer oficinas de informática, Braille, artes, Orientação e Mobilidade, AVD, adaptações de materiais didáticos entre outras;

f) Implantação de biblioteca Braille, audioteca, filmoteca, mapoteca, brinquedoteca e criação de espaço de arte e cultura para práticas pedagógicas inclusivas;

g) Estabelecer parceria com as universidades e organizações não governamentais, tendo em vista a formação continuada e aperfeiçoamento de gestores, professores do ensino regular, professores especializados, pais e voluntários da comunidade, tendo em vista criar rede de apoio, recursos humanos e didáticos para inclusão no sistema geral de ensino.

Para implementação e operacionalização do projeto contamos com profissionais capacitados, experientes e comprometidos, dos quais três com deficiência visual. Coordenei o projeto até 1995 quando me desliguei da Secretaria de Educação de São Paulo, transferindo essa tarefa às profas. Ieda C. Cordeiro e Cristina Nassif, contando com a colaboração de Tânia

Resende, Cecília Oka, Danilo Namó, entre outros.

Em 1996, doei o Projeto CAP ao MEC/SEESP, com a solicitação de implementação em cada capital brasileira. A SEESP fez parceria com a ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – para aquisição dos recursos importados e implementação dos projetos nos diferentes Estados. Hoje são mais de 37 Centros de Apoio Pedagógico por todo o Brasil. Esperamos que cumpram a função política e sociocultural a que inicialmente se propôs: modificar as atitudes, as estruturas, o ambiente e garantir o acesso à informação, à cultura e ao conhecimento como formas de participação e inclusão social (Depoimento: profa. Dr^a Marilda Bruno, especializada em DV, 2006).

A idéia tornou-se realidade, já que as reivindicações se intensificaram junto à Secretaria da Educação – CENP e Programa Estadual de Atenção as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 17 de maio de 1994, é implantado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), com o Decreto no. 38.641, D.O.U., 18 de maio de 1994, seção I, p. 2. Institui-se, então, o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar, criado pela Resolução SE – 135, de 18 de agosto de 1994, D.O.U. 19 de agosto de 1994, Seção I, p. 21, com os seguintes fins:

- oferecer aos alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para o desenvolvimento de atividades relativas à leitura, pesquisa e ao aprofundamento curricular, atendendo em sua sede ou nas unidades escolares desprovidas de sala de recursos;

- promover a melhoria da qualidade do ensino desenvolvido nas classes comuns, através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados;

- produzir materiais específicos através da informatização do livro Braille ou outras

tecnologias modernas e promover sua divulgação na rede estadual de ensino.

(Relatório de Funcionamento, setembro a dezembro de 1994).

Dessa forma, o projeto CAP-DV criado em São Paulo foi um divisor de águas, já que inicia um novo momento para o aluno com deficiência visual e para o professor das salas de recursos que poderá se dedicar a outras funções que não a de preparar material específico (que leva muito tempo).

Os alunos com deficiência visual em São Paulo já estudavam em escolas regulares, concentrando-se em escolas que ofereciam o atendimento de sala de recursos, mas com o CAP isso poderia se modificar. O aluno continuaria recebendo o atendimento do professor especializado nas necessidades específicas, porém, agora, o livro didático poderia facilitar a ele estar em escolas mais próximas de sua casa.

O CAP iniciou com três professores e uma diretora especializados, dois digitadores e um encadernador. Havia duas impressoras Braille, uma impressora em tinta e materiais para encadernação. O CAP retoma a produção do livro em caracteres ampliados para alunos com baixa visão (visão subnormal), já que a Fundação Dorina, desde 1974, não mais produzia esses livros.

Até então a produção dos livros era feita em imprensa Braille, sistema totalmente diferente de uma impressora, que agiliza a produção do livro, pois a faz por partes, isto é, por bimestre, e envia aos alunos.

A produção dos livros seria para as disciplinas Português e Inglês, além dos títulos mais pedidos. Isso faria com que mais alunos fossem atendidos. O trabalho foi se desenvolvendo. O recebimento de alguns livros em Cd por algumas editoras foi de fundamental importância, diminuindo a necessidade de escanear os livros, aumentando a produção e iniciando a produção de outras matérias.

Em 95, depois de 12 anos de um mesmo partido no governo do Estado de São Paulo, assume o PSDB que vem com proposta de mudanças.

Segue abaixo como estavam dispostas as divisões regionais de ensino.

O Decreto no. 7510 de 29 de janeiro de 1976 reorganiza a Secretaria de Estado da Educação com as Divisões Regionais de Ensino.

Art 9º: subordinam-se ao coordenador de ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP): Sete Divisões Regionais de Ensino.

[...]

Art 13º cada uma das Divisões Regionais de Ensino compreende:

I- Diretoria

II- Assistência Técnica

III- Equipe Técnica de Supervisão

Pedagógica

IV- Serviço de Administração

V- Serviço de Finança

VI- Delegacias de Ensino, tendo, cada uma, a seguinte estrutura:

a- Direção;

b- Curso de Supervisão Pedagógica;

c- Seção de administração, com Setor de expediente e pessoal, Setor de Vida Escolar; Setor de Adiantamento e Setor de Atividades Complementares;

d- Escolas Estaduais de 1º grau;

e- Escolas Estaduais de 2º grau;

f- Escolas Estaduais de 1º e 2º grau;

g- Escolas isoladas;

h- Centros Estaduais Interescolares.

Com o Decreto 39.902, de 1º. de janeiro de 1995, alteram-se alguns artigos dos Decretos 7510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, extinguindo as Divisões Regionais de Ensino de acordo com o art 2º.

Outros artigos determinam a quem as Delegacias de Ensino vão se reportar, já que eram ligadas as Divisões Regionais de Ensino:

Art. 10º: subordinam-se hierarquicamente à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) as Delegacias de Ensino, ficando subordinadas às 43 Delegacias de Ensino.

Art. 11º: Subordinam-se hierarquicamente à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) as Delegacias do Interior, sendo 103 Delegacias.

Art. 12º: ficam as Delegacias de Ensino, para os efeitos de desenvolvimento de Ensino e Normas Pedagógicas, subordinadas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e, quanto ao Sistema de Administração de Pessoal, ao Departamento de Recursos Humanos.

A Resolução SE nº 57, de 10 de março de 1995, dispõe sobre o módulo de pessoal das Delegacias de Ensino, hoje denominadas Diretorias de Ensino. A

Portaria Conjunta COGSP (Coordenadoria da Grande São Paulo) - CEI (Coordenadoria do Interior) – CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) – DRHU (Departamento de Recursos Humanos) de 31 de março de 1995, determina:

Art 6º parágrafo 1º: A oficina pedagógica deverá contar em sua composição com docentes habilitados na área de educação especial, habilitação específica para o magistério.

Esse profissional, fazendo parte do quadro dos Assistentes Técnico-Pedagógicos na Diretoria de Ensino, passa a ser o multiplicador das orientações técnicas voltadas para Educação Especial, dando apoio tanto aos professores especializados, como aos professores que têm na sala de aula alunos com deficiência.

No final de 2005, ocorre nova reorganização dos assistentes técnico-pedagógicos com a Resolução SE no. 12, de 11-2-2005, que dispõe:

O Secretário da Educação, considerando a importância da Oficina Pedagógica que, de forma articulada com a Equipe de Supervisão, desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da

rede estadual; a necessidade de se adequar a composição da Oficina Pedagógica em decorrência dos diferentes graus de complexidade de cada Diretoria de Ensino, resolve:

Artigo 1º - A Oficina Pedagógica integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino e será composta por docentes que atuarão na Educação Básica como:

I - Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica, nas seguintes áreas:

a) Alfabetização;

b) Linguagens e Códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;

c) Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática;

d) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia.

II - Assistentes Técnico-Pedagógicos de Tecnologia Educacional e de Projetos Especiais da Secretaria Estadual de Educação.

Artigo 2º - A Oficina Pedagógica contará com um módulo básico, composto por 11 Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs), conforme consta do Anexo I que integra a presente resolução.

Parágrafo único - O módulo básico de que trata o caput deste artigo poderá ser acrescido de um a seis ATPs para atender às especificidades locais, em uma ou mais áreas, observado o número de escolas estaduais da área de abrangência da Diretoria de Ensino, na conformidade do Anexo II que integra esta resolução. (...)

A reorganização não contempla no módulo o Assistente Técnico-Pedagógico para a Educação Especial, o que é uma grande perda para os

professores que têm em suas salas de aula alunos com deficiência e não têm um profissional específico para orientá-los.

A partir de 1995, com novo governo, a CENP é transferida para o mesmo prédio em que está a Secretaria da Educação. A educação especial, neste período, já se encontra com um quadro de profissionais bastante reduzido devido a aposentadorias e não reposição de pessoal.

Segundo técnicos da época, e eu mesma, como membro da equipe do CAPE, presenciei, a educação especial vivia momentos difíceis, pois não havia nenhum apoio para desenvolver os trabalhos com os professores da educação especial.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais é aprovada, porém, a Resolução SE nº 247, em 2000, pela Resolução SE nº 95, de 21/11/2000, que trata das especificidades da educação especial.

Alvo de muitas críticas, a Resolução teve alguns de seus artigos alterados pela Resolução SE nº 8, de 26 de janeiro 2006. A Resolução nº 2, de 12 de janeiro de 2007, altera alguns dispositivos da Resolução nº 8.

Com a LDBN 9394/96, o discurso da inclusão começa a ser difundido, isto é, a escola deve receber todos os alunos, mas sem muita preocupação de como serão atendidos.

De 1995 até 2000, os únicos professores convocados para receber orientações técnicas foram da área da deficiência visual. Cabia ao CAP a

responsabilidade de organizar essas orientações. Em 1994, como o CAP foi inaugurado em setembro, não foi possível realizar nenhuma orientação.

Em 1994, os professores são convocados para conhecer o novo Centro e suas atribuições. Foram distribuídos materiais pedagógicos para as salas de recursos, na época, 100, localizadas em 39 municípios.

Em 1996, a simbologia Braille da matemática foi totalmente modificada, surgindo o Código de Matemática Unificado – CMU.

Em 1997, é oferecida pelo CAP palestra sobre o funcionamento das salas de recursos para deficientes visuais, debate sobre o Código Unificado de Matemática e o uso da reglete para a escrita cursiva.

Em 1998, a orientação técnica oferecida pelo CAP é sobre o estudo da simbologia de Química, importância da aprendizagem da letra cursiva para os cegos, técnicas para a elaboração de desenho e gráficos e apresentação da nova LDBN.

No período de 1999 a 2000, o CAP esteve em reformas, sendo impossível a realização de orientações a professores por convocações, isto é, presenciais. A produção de livros, atendimentos aos alunos e orientações individuais e por telefone continuaram.

Devido ao sucesso do CAP para os deficientes visuais, a Secretaria da Educação idealizou formar um CAP para cada área da deficiência, porém,

depois de alguns estudos, chegou-se à conclusão de que poderia se ampliar o CAP-DV, para atender a todas as áreas.

Em 1999, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, por meio do Serviço de Educação Especial da CENP, começou a pensar na ampliação do Projeto que estaria voltado não só à área da deficiência visual mas também às outras deficiências. A idéia era ocupar todo o prédio onde funcionava o CAP-DV, já que havia algum tendo estava desativado. Começou, então, a projetar o novo espaço, pensando nas diferentes necessidades especiais e a compor uma nova equipe. Para isso, foi necessário que o CAP-DV deixasse o espaço ocupado e se transferisse para o prédio da Diretoria de Ensino, para que a reforma fosse iniciada.

Assim, toda a equipe participou da embalagem cuidadosa dos materiais existentes no CAP e do traslado de tudo que seria necessário para a continuidade dos trabalhos, para duas salas improvisadas (uma delas o refeitório) no prédio da Diretoria. Foi nessas condições precárias que

o CAP-DV deu andamento às suas atividades até a instalação do novo Projeto, denominado CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

Tudo no novo Centro foi pensado, planejado e executado cuidadosamente para atender todas as deficiências, mantendo, inclusive, o núcleo de produção braille, com uma sala exclusiva para as impressoras braille, com tratamento acústico devido ao barulho produzido pelas mesmas.

Todos os espaços procuraram atender aos critérios de acessibilidade e uma nova equipe foi formada com a participação de profissionais das demais áreas de deficiência, nova direção e novos profissionais administrativos.

O enfoque principal do atual CAPE é a capacitação dos profissionais de educação (professores, assistentes técnicos, supervisores) com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (Entrevista: Yêda C. Cordeiro, professora especializada em DV, 2006).

A Secretaria da Educação, com fundamento nas disposições do artigo 58 da lei nº 9394, de 20/12/96, na Deliberação CEE nº 05/2000 e na Resolução SE nº 95/2000, e considerando que, pelo princípio da inclusão escolar e pela legislação vigente, há a necessidade de estender, para as demais necessidades educacionais especiais, o serviço do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP/DV , resolve:

Artigo 1º - As ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais passam a integrar o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual, ampliando-o e alterando sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE).

Houve algumas modificações nos seus objetivos, como não mais atender a alunos diretamente. O foco principal seria a orientação técnica de supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores especializados nas áreas da deficiência e outros a serem determinados pelo CAPE ou pela Diretoria de Ensino.

Por Resolução SE nº 61, de 05/04/2002, o CAP passa a compor o CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado, criado para atender à demanda crescente de ações e serviços para atendimento à concepção de inclusão, na gestão da prof^a Teresa Roserley Neubauer da Silva. Teve ainda a participação efetiva da prof^a Raquel Namó, Assessora da Secretaria da Educação.

Consideramos que a manutenção do nome original com acréscimo do termo especializado, bem como do local de funcionamento significam muito mais que uma mudança. Significam a ampliação e o aprofundamento da noção de direitos humanos, de adequação aos atuais clamores da sociedade aliados ao propósito da Secretaria da Educação de avançar nos princípios e concepções que norteiam o seu conjunto de ações.

Anunciada desde o final da década de 80, discutida com maior intensidade na década de

90, era imperiosa a adoção de medidas para implementação desse processo, calcado nos valores humanos de respeito às diferenças e convivência na diversidade, com exigência de novas formas de organização das escolas e, principalmente, da dinâmica da sala de aula.

Passam a ser atribuições do CAPE o gerenciamento das ações da Educação Especial, o programa de formação continuada, a provisão de recursos, estudos e pesquisas voltadas agora aos alunos com necessidades educacionais especiais, terminologia adotada para atender à concepção que norteia esse momento histórico, centrando as ações nos alunos como sujeitos do processo educacional, respeitadas as especificidades de cada caso (Entrevista: profa. especialista Carmen Martini Costa, 2006)

2.2 O Trabalho do CAPE

A proposta é que, a partir do trabalho realizado no CAPE, cada Diretoria de Ensino organize sua capacitação para repassar aos seus professores, tornando-os multiplicadores.

De 2001 a 2005, o CAPE realizou muitas orientações técnicas nas várias áreas das deficiências, porém, neste trabalho, destaco as orientações de relevância a supervisores e ATPS, que envolvem todas as áreas, sobretudo, a área da deficiência visual, que é o foco da minha pesquisa.

Em 2001, com o propósito de iniciar as modificações no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública estadual, convocaram-se os supervisores e assistentes técnico-pedagógicos responsáveis pela educação especial em suas Diretorias para uma orientação técnica, preparando-se todo o material para que eles pudessem repassá-la aos professores. Inicia-se, assim, o caminho a que as novas perspectivas de inclusão nos levam, de acordo com a lei e diretrizes nacionais e internacionais.

Com a entrada em vigor da Resolução SE nº 95, de 21/11/2000, foram convocados todos os professores especializados nas várias áreas da deficiência, para colocá-los a par das novas diretrizes quanto à política de inclusão.

As atribuições do professor e dos CAPEs foram colocadas em documento à parte, distribuído às Diretorias de Ensino.

A equipe técnica do CAPE organizou dois módulos de orientação:

Módulo 1: foram definidas as características de cada área de deficiência e como trabalhar com as especificidades desse alunado.

Na área da deficiência visual, temos a definição de cegueira e de baixa visão (visão subnormal); funcionamento da visão; orientação ao aluno com baixa visão (visão subnormal) na sala de aula e adaptação de materiais de forma simples para que participe de forma integral das aulas.

Módulo 2: tratou das adaptações curriculares e, especificamente na área da deficiência visual, desde a simples transcrição de um texto escrito a tinta para Braille ou para caracteres ampliados, até a adaptação de conteúdo para alunos com maiores dificuldades. Para essa orientação foram convocados no mínimo 10 (dez) coordenadores de escolas de cada Diretoria e os seus respectivos ATPs responsáveis pela educação especial.

O MEC promoveu um curso sobre a educação física adaptada. São Paulo foi representado por sete professores de Educação Física. Ao retornarem foi programado o repasse aos assistentes técnico-pedagógicos da área da Educação Física. Na área da deficiência visual, foi ressaltada a importância de muitos exercícios, os quais servem de base na orientação e mobilidade, facilitando o aprendizado do uso da bengala, adaptações de atividades e jogos, como o futebol com vendas, a corrida com um guia vidente, entre outros.

Com a mudança de alguns códigos em Braille na língua portuguesa e na química, foram chamados os professores das salas de recursos.

Na língua portuguesa, entre outras mudanças, estão:

- adequar a escrita Braille às modificações realizadas nas representações gráficas decorrentes do avanço científico e tecnológico e do emprego cada vez mais freqüente da informática;
- favorecer o intercâmbio entre pessoas cegas e instituições de diferentes países de Língua Português.

Desde 2001, o CAPE promove no recesso escolar do mês de julho um curso de soroban (instrumento de cálculo, também conhecido como ábaco), aberto preferencialmente aos professores da rede estadual e, quando há vagas, a outras redes.

Bastante preocupante é a diminuição de cursos de formação nas áreas da deficiência. Das universidades públicas, a única que ainda oferece as habilitações nas quatro áreas (auditiva, mental, física e visual) é a UNESP-MARÍLIA, pois a USP há muito tempo extinguiu as duas habilitações, na área da deficiência visual e mental. Com a reforma da pedagogia, não existirão mais as habilitações, que, na UNESP, já estão com o tempo determinado para acabar.

Assim, as áreas da Educação Especial passam para as especializações, sendo que nenhuma das universidades públicas de São Paulo têm especialização nas áreas da deficiência.

A Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) é a única que disponibiliza o curso de especialização para a área de deficiência visual, na cidade de São Paulo.

2.3 Produção do livro didático

O livro didático em Braille ou em caracteres ampliados é o instrumento de inclusão do aluno com deficiência visual na sala de aula.

Da criação do CAP, em 1994, até 2003, a solicitação do livro que o aluno utilizaria na sala comum era feita mediante um formulário distribuído pelo CAP. No Estado de São Paulo, os alunos da rede regular do ensino fundamental 1, ciclo 1 e 2, recebem o livro didático. A cada quatro anos os professores escolhem os livros a serem adotados pela rede pública estadual.

Cada escola acessa o site do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e coloca o nome do livro e a quantidade.

Em 2004, deu-se um avanço, pois foi acrescentado ao site um link, no qual as escolas podiam optar por livros em Braille ou em caracteres ampliados e a quantidade. Porém, o que se viu foi total falta de informação, pois a escola tinha alunos e não os cadastrou ou a quantidade era muito grande, incluindo até mesmo aqueles que usavam óculos com refração mínima.

O CAPE entrou em contato com essas escolas para que o pedido fosse

feito adequadamente.

A partir de 2006, houve uma modificação na distribuição dos livros didáticos, São Paulo não faz mais a compra dos livros, pelo repasse da verba do MEC e, sim, cada escola escolhe o livro que é comprado e enviado pelo MEC.

Em relação aos livros didáticos em Braille, o MEC fez um convênio com a Fundação Dorina Nowill para Cegos, para produção e distribuição, porém, o livro distribuído e que chega às escolas para o uso do aluno cego não tem sido adotado e sim um similar. Segundo um técnico do MEC, os livros que são enviados para a transcrição em Braille são os mais cotados e estes são distribuídos para os alunos cegos do Brasil. Os alunos das escolas públicas recebem os livros escolhidos pela escola, porém, os cegos recebem um similar. Além disso, o professor não recebe o exemplar em tinta para saber qual a página que corresponde ao conteúdo que ele está dando para a sala. O que está acontecendo é uma grande exclusão, pois o aluno cego não tem a mesma facilidade que os outros de encontrar livros à venda em qualquer livraria. Os CAPs tinham a função de preparar o livro que a escola havia adotado em Braille ou caracteres ampliados .

O CAPE continua fazendo os livros em Braille das primeiras e quintas séries, os das outras séries são distribuídos pelo MEC. Já os livros em caracteres ampliados, estes são produzidos e distribuídos desde a primeira série até a oitava, porém, também se tem adotado o livro similar. Esta orientação não é a mais adequada, pois o aluno não participa integralmente das atividades,

sendo necessário os colegas ditarem os textos e exercícios que estão sendo dados pelo professor. Também não se encontra à venda em livrarias o livro com caracteres ampliados.

A partir de 2007, a solicitação do livro didático em caracteres ampliados é feita após o preenchimento de um formulário distribuído pelo CAPE para todas as Diretorias de Ensino, e estas repassam as escolas de sua jurisdição e mesmo assim é feita a confirmação, escola por escola.

2.4 Sala de Recursos

Na década de 1950, foram criadas classes Braille para atender o aluno com deficiência visual integrados na sala regular. O nome foi mudado para sala de recursos para deficientes visuais, ainda no paradigma da integração.

A Resolução SE nº 95/00 introduz a designação Serviço de Apoio Pedagógico Especializado - SAPE aos modos como a escola pode se organizar para oferecer atendimento educacional especializado, que pode ser estruturado sob a forma de Classe Especial ou Sala de Recursos. As Unidades Escolares poderão contar com SAPE funcionando como Classe Especial e/ou Sala de Recursos. A Classe Especial ou Sala de Recursos já existente tem assegurada a continuidade, com essa designação genérica.

A organização dos SAPEs na unidade escolar, sob a forma de Sala de Recursos, somente pode ocorrer, quando houver:

- comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;
- professor habilitado na área;
- espaço físico adequado, não segregado;
- recursos e materiais didáticos específicos.

A Sala de Recursos constitui-se em espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola, destinado a complementar ou suplementar as atividades escolares dos alunos do ensino fundamental ao médio matriculados em classes comuns.

A Sala de Recursos terá os seguintes procedimentos:

- os alunos são matriculados em classes comuns e inscritos na Sala de Recursos para serem beneficiados por estratégias e atividades diversificadas, criteriosamente preparadas;
- o atendimento terá uma periodicidade variável, dependendo do ritmo e das necessidades dos educandos;
- o horário de funcionamento, de cinco horas diárias para atendimentos individuais ou em pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos atenderá alunos de 2 ou mais turnos, preferencialmente em período inverso ao que o aluno frequenta a classe comum;
- o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos tem como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar 2 horas diárias e a 10 horas semanais para cada aluno;

- o apoio técnico-pedagógico aos professores das classes comuns deve possibilitar um efetivo atendimento, face aos conteúdos e objetivos propostos. O horário, a lista de inscrição dos alunos, as condições e a programação do trabalho deverão estar registrados na secretaria da escola. Recomenda-se o registro do desempenho do aluno por meio de relatórios ou fichas.

A Sala de Recursos para alunos com deficiência visual (cegos e/ou de baixa visão) utilizará materiais e equipamentos para suprir suas necessidades específicas, como o sistema Braille ou o material impresso em caracteres ampliados. O professor desta sala tem várias atribuições:

Diretas:

- *favorecer experiências sensoriais e perceptivas (auditivas, olfativas, gustativas, táteis e cinestésicas);*
- *trabalhar com as atividades de vida diária;*
- *orientar a locomoção independente no ambiente escolar;*
- *orientar a escrita cursiva para o aluno cego;*
- *ensinar leitura e escrita Braille;*
- *oferecer o ensino de datilografia comum e/ou digitação;*
- *promover situações que favoreçam o ajustamento pessoal e social;*

- *trabalhar com os equipamentos e os programas específicos de informática;*
- *desenvolver um programa para estimular a visão subnormal;*
- *ensinar as técnicas do soroban adaptado;*

Indiretas:

- *preparo de material braile;*
- *adaptação de material em relevo;*
- *ampliação de textos e provas;*
- *transcrições para o Braille;*
- *transcrição para a escrita cursiva;*
- *gravação de textos em fitas;*
- *preparar material que o aluno usará na sala comum.*

O professor da sala de recursos participará das atividades da escola:

- *elaborar a proposta pedagógica;*
- *elaborar o plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente da unidade e/ou da região;*
- *integrar os Conselhos de Classe/Ciclo/Série e participar das HTPCs (Horário de Trabalho*

Pedagógico Coletivo) e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

- elaborar cuidadosamente uma programação que atenda as necessidades individuais e específicas dos alunos;

- registrar os dados que forneçam pistas para uma análise e avaliação do desempenho dos alunos no tocante às suas dificuldades, aptidões e habilidades;

- adotar, para o registro de dados, a observação sistemática, utilizando, para isso, gráficos, anotações e outros instrumentos;

- planejar, criar e experimentar situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor dos alunos;

- criar condições que permitam aos portadores de necessidades educacionais especiais o acesso e a permanência na escola, desenvolvendo técnicas específicas;

- *fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade;*
- *proporcionar maiores possibilidades de convívio dos alunos com todos os seus colegas na escola, na família e na comunidade;*
- *orientar os alunos quanto às suas possibilidades no campo profissional.*

(CENP/CAPE: 2001)

A importância do CAP junto aos alunos com deficiência visual e seu pioneirismo levaram o MEC a olhar com carinho e atenção para este projeto, incorporando-o, em 1997, ao seu planejamento, isto é, o MEC daria os equipamentos aos Estados ou municípios que quisessem implantá-lo e estes dariam, como contra-partida, os profissionais e o local.

Hoje, temos 37 CAPs no território brasileiro espelhados no CAP de São Paulo, e alguns núcleos de produção de livros. Isso nos leva a afirmar que o aluno com deficiência visual tem acesso maior a um número mais variado de títulos.

Em entrevista a profa. Yêda Maria Credidio Cordeiro declara o sucesso do projeto:

Em 1997, recebemos para uma visita a Secretária de Educação Especial do MEC, sra. Marilene Ribeiro dos Santos, que, tomando conhecimento do Projeto, quis conhecê-lo pessoalmente. Ficou tão bem impressionada com a proposta que resolveu implantá-la junto ao Ministério, criando, em parceria com as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, um CAP em cada Unidade da Federação. Era intenção que esses CAPs interagissem, formando uma grande rede de troca de experiências, principalmente no que dizia respeito aos núcleos de produção Braille.

Como diz Mazzotta (1973: 51), mesmo não havendo muitas pesquisas sobre a eficácia da sala de recursos ou serviço itinerante, sabe-se que o modelo de recursos oferece inúmeras vantagens aos deficientes visuais, conforme o paradigma da inclusão. Afinal o convívio com crianças videntes possibilita o desenvolvimento acadêmico, beneficiando o aluno com deficiência, que será atendido nas suas especificidades na Sala de Recursos e na sala comum com os outros alunos.

Capítulo 3: Pesquisa de Campo: descrição e análise

3.1 Tipo de estudo

Realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio de entrevista semi-estruturada com grupos focais, com o objetivo de conhecer a opinião de educandos com deficiência visual, incluídos na rede de ensino fundamental e médio, das escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo, sobre as condições oferecidas pela escola regular para o processo de inclusão educacional.

Grupo focal é definido na literatura como um tipo especial de entrevista em grupo, que tem por objetivo reunir informações detalhadas sobre um determinado tema, a partir de um grupo de participantes selecionados (BARBOUR & KITZINGER, 1999; yTEMPLETON, 1994; DIAS, 2000).

A vantagem da utilização desta técnica, além da rapidez e do baixo custo, é que os dados revelam mais informações do que os obtidos a partir de pesquisas individuais. Outro ponto importante é a maior flexibilidade do pesquisador para alterar a ordem das perguntas e ampla liberdade para fazer intervenções, de acordo com o andamento da entrevista (BARBOUR & KITZINGER, 1999; TEMPLETON, 1994; DIAS, 2000).

3.2 Instrumento

O instrumento utilizado na coleta de dados foi um roteiro de entrevista semi-estruturado (Anexo 1), composto por sete perguntas abertas. Embora tais perguntas sejam mais complexas para classificação e análise, permitem manifestações individuais dos sujeitos e liberdade de expressão. Um questionário com perguntas fechadas, além de restringir a opção de escolha, poderia direcionar os entrevistados e não atingir os objetivos do estudo.

Procuramos elaborar o questionário de entrevista com o menor número possível de questões que permitissem, ao mesmo tempo, atingir os objetivos do estudo e evitar uma abordagem cansativa.

As questões foram elaboradas a partir de experiências pessoais da pesquisadora, da literatura e de estudos prévios realizados, tendo o problema de pesquisa como base.

Durante a etapa de planejamento da pesquisa foi utilizado um estudo exploratório, com a finalidade de construir um questionário adequado à realidade a ser investigada (PIOVESAN & TEMPORINI, 1995).

No estudo exploratório foram entrevistados cinco educandos do ensino fundamental e médio, com deficiência visual incluídos na rede regular de ensino estadual da cidade de São Paulo, com 14 anos ou mais de idade, características semelhantes às da população alvo da pesquisa.

As entrevistas foram individuais e não dirigidas, o que garantiu liberdade de expressão aos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos educandos maiores de 18 anos e dos pais ou responsáveis dos menores de 18 anos e transcritas.

Após a realização de uma leitura criteriosa das transcrições, foi possível obter dados sobre o repertório de informações, opiniões e o entendimento das perguntas pelos educandos. Com esses dados, elaborou-se um questionário de entrevista, respeitando a ordem dos conteúdos e objetivos do estudo.

3.2.1 Teste prévio

Com a finalidade de garantir a confiabilidade e a validade dos dados coletados na pesquisa, o questionário foi submetido a teste prévio, aplicado pela pesquisadora a um grupo focal de seis educandos com deficiência visual, incluídos na rede regular de ensino fundamental e médio, de escolas estaduais da cidade de São Paulo, com mais de 14 anos de idade.

Essa população foi similar à do estudo exploratório e da população alvo da pesquisa e, por esse motivo, esses educandos foram excluídos do corpus definitivo.

O teste revelou que o questionário de entrevista estava adequado aos seus objetivos e que as perguntas foram bem compreendidas pelos educandos.

3.3 População

A população do estudo foi composta por 3 grupos focais, que foram denominados: Grupo 1 (G1), Grupo 2 (G2) e Grupo 3 (G3), com 6, 8 e 7 participantes, totalizando uma amostra de 21 educandos.

Todos os grupos foram constituídos inicialmente por oito participantes com cegueira ou baixa visão (visão subnormal), sem laços familiares ou de amizade, que estudavam em escolas diferentes, mas que apresentavam características comuns associadas ao tema pesquisado. Assim, procurávamos evitar que a livre expressão do grupo fosse prejudicada pelo temor de que suas idéias chegassem ao conhecimento dos professores ou da direção da escola.

No dia da entrevista do G1, faltaram dois participantes, na entrevista do G3, um participante chegou atrasado e não pôde participar.

A população foi obtida mediante sorteio das escolas regulares de ensino fundamental e médio, da rede pública estadual da cidade de São Paulo, que atendiam alunos com deficiência visual e que constavam da lista fornecida pela Secretaria Estadual de Educação.

Realizado o sorteio das escolas, a pesquisadora entrava em contato com a direção, esclarecia os objetivos do estudo e solicitava autorização para entrar em contato com os alunos e/ou seus pais ou responsáveis. Após receber autorização da direção das escolas, selecionava um aluno, utilizando como critério a idade (acima de 14 anos), a escolaridade (ensino fundamental ou

médio), tipo de deficiência (cegueira ou baixa visão), desejo e disponibilidade de participar da pesquisa e anuência dos pais ou responsáveis.

O primeiro grupo (G1) foi formado por 6 participantes, todos com deficiência visual, sendo 3 com baixa visão (visão subnormal) e 3 cegos, 5 entre 14 e 16 anos e 1 com 17 anos de idade. Quatro eram do gênero feminino e dois do gênero masculino. Quanto à escolaridade, todos estavam cursando o ensino fundamental, 4 cursavam a 6ª série, 1, a 5ª série e 1 a 7ª série. Dois dos participantes tinham um outro colega com deficiência visual em sua sala de aula.

O segundo grupo (G2) foi constituído por 8 participantes, todos com deficiência visual, 6 cegos e 2 com baixa visão (visão subnormal). Destes, 5 pertenciam ao gênero feminino e os demais ao masculino, 6 com 17 anos, 1 com 18 anos e um com 20 anos de idade. Todos estavam cursando o ensino médio, 4 no 1º ano, 2 no 2º ano e 2 no 3º ano.

O terceiro grupo (G3) foi constituído por 7 participantes, todos com baixa visão (visão subnormal), 3 com 14 anos, 2 com 15 anos e 2 com 16 anos de idade. Em relação ao gênero, 4 pertenciam ao sexo feminino e 3 ao masculino. Todos estavam cursando o ensino fundamental, 2 na 5ª série, 2 na 6ª, 2 na 7ª série e 1 na 8ª série.

3.4 Coleta de dados

Anteriormente à coleta de dados, foi realizado um encontro com o responsável pelas Oficinas Pedagógicas de uma Diretoria de Ensino da zona leste de São Paulo, visando obter autorização para realização das entrevistas. A partir da autorização e da relação de escolas sorteadas onde os educandos com deficiência visual estavam incluídos, a pesquisadora entrou em contato com os professores de cada escola da rede estadual de ensino de São Paulo, sorteada para aplicação dos questionários de entrevista com os educandos.

Após autorização da escola e contato com os professores, a pesquisadora entrou em contato com os educandos maiores de 18 anos, para fazer-lhes o convite para participar da pesquisa e obter autorização por escrito para realização das entrevistas. Aos educandos maiores de 14 anos e menores de idade, a pesquisadora solicitava o endereço e telefone, para realizar o contato com os pais ou responsáveis, encaminhando o pedido para realização da entrevista, que deveria ser devolvido, assinado, no dia da entrevista.

A pesquisadora contou com a ajuda de duas professoras que trabalham em Sala de Recursos para DV, da rede estadual de São Paulo, que foram capacitadas para servir de assistentes nas entrevistas.

3.5 Execução

As entrevistas com os grupos focais (G1, G2 e G3) foram realizadas em maio, junho e agosto de 2007, em locais e horários previamente marcados, em uma sala de aula, da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), previamente preparada para realização das entrevistas grupais.

Antes da realização das entrevistas, a pesquisadora, com a ajuda de suas assistentes, verificava se todos os participantes estavam de posse do Termo de Consentimento, assinado pelos pais ou por eles próprios (quando maiores de 18 anos). Em seguida, assegurava se o local estava tranquilo e sem a presença de outras pessoas que pudessem interferir ou inibir as respostas dos entrevistados e, só então, solicitava a autorização dos entrevistados para ligar o gravador e iniciar as entrevistas.

A pesquisadora, como moderadora dos grupos, procurou criar um ambiente tranquilo e descontraído para que diferentes percepções e pontos de vista pudessem vir à tona, sem nenhum tipo de pressão, e aguardava com paciência que os participantes chegassem a consenso, mesmo nos temas mais polêmicos.

Durante o trabalho com os três grupos focais, o ambiente foi propício à troca de experiências e perspectivas, recorrendo-se a algumas estratégias:

- 1 intervenção discreta e firme, de maneira menos diretiva possível nos

momentos em que o grupo se dispersava dos tópicos de interesse do estudo.

- 2 presença de duas assistentes, uma para anotar os acontecimentos de maior interesse para a pesquisa (relatora) e outra para observação da comunicação não verbal (observadora), como forma de compreender os sentimentos dos participantes sobre os tópicos discutidos e, eventualmente, intervir na condução dos grupos.
- 3 local acessível, silencioso (ideal para fitas bem gravadas), não movimentado, com sala confortável, onde foi possível colocar as cadeiras dispostas em círculo, para realização das entrevistas do grupo focal.

Uma vez iniciados os trabalhos, a pesquisadora/moderadora proferia algumas palavras, apresentando-se e aos outros membros (observadora e relatora) da equipe.

Depois realizava breve exposição sobre os objetivos da pesquisa e das regras gerais da entrevista em grupo.

No que tange às regras gerais, a pesquisadora/moderadora procurava enfatizar que não se buscava o consenso na discussão e que a divergência de perspectivas e experiências era extremamente bem vinda.

Em seguida, solicitava o consentimento ao grupo para efetuar a gravação e dava garantia do total sigilo do material obtido.

As entrevistas, propriamente ditas, eram iniciadas com breve apresentação dos participantes. A partir desse momento, não era mais admitida a entrada de pessoas para participar do grupo. Iniciava-se, então, a exploração do foco de estudo.

A condução das entrevistas dos grupos G1, G2 e G3 ocorreu com base no Roteiro de Entrevista (Anexo 1) e seguiram as questões de investigação que o projeto visava responder.

Em momentos em que percebeu a necessidade, a moderadora realizou intervenções, solicitando esclarecimento ou aprofundamento de pontos específicos; conduziu o grupo para o próximo tópico, quando determinado assunto havia sido suficientemente explorado; estimulou os participantes que estavam mais tímidos ou desestimulou os dominadores (que falavam por si e pelos colegas).

3.6 Análise dos dados

As entrevistas, com um total aproximado de quatro horas e vinte minutos de gravação, foram transcritas para facilitar a análise dos dados, utilizando-se o método de MARTINS & BICUDO (1989), a análise qualitativa, que busca não os fatos em si, mas seus significados para os sujeitos:

A preocupação se dirige para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam como um caso concreto do fenômeno investigado. As descrições e os agrupamentos dos fenômenos estão diretamente baseados nas descrições dos sujeitos, e os dados são tratados como manifestações dos fenômenos estudados (p. 30).

A análise constituiu-se de quatro momentos:

- *Leitura para apreensão global do sentido geral das respostas; a leitura das descrições é feita em relação ao grupo tomado como um todo, almejando obter uma visão geral do material analisado (MARTINS & BICUDO: 1989, p. 9);*
- *Leitura para encontrar unidades de significados; o material coletado é lido com a finalidade de encontrar-se aquilo que parece ser o mais significativo nos dados obtidos e verificar as partes principais, onde podem ser percebidas diferenças entre os dados (MARTINS & BICUDO: 1989, p. 9);*
- *Definição de temas mais importantes; as partes significativas são*

delimitadas por temas ou perspectivas de investigação (MARTINS & BICUDO: 1989, p. 9);

- Síntese integradora dos "insights" das unidades de significado; *a perspectiva adotada na análise é da descoberta de como os sujeitos experienciam o fenômeno ou de como o autor da mensagem vê o fenômeno como um todo* (MARTINS & BICUDO: 1989, p. 9).

O material coletado de cada grupo focal (G1, G2, G3) foi analisado individualmente, com a finalidade de encontrar aquilo que parece ser o mais significativo entre as respostas, explorando-se também as diferenças percebidas entre os depoimentos e os diferentes grupos. As opiniões mais significativas foram agrupadas em temas, a partir de categorias de análise concernentes ao referencial teórico:

- 1 Estrutura e adaptação das escolas;
- 2 Materiais/recursos/equipamentos disponíveis na escola;
- 3 Preparo/capacitação do(s) professor(es) da sala de aula comum para atender o educando com deficiência visual;
- 4 Relacionamento com os colegas de classe;
- 5 Participação nas atividades da escola;
- 6 Satisfação com o atendimento da escola e

- 7 Sugestões para melhoria do atendimento aos educandos com deficiência visual, incluídos na escola regular.

Capítulo 4: Resultados e discussão

4.1 Opiniões sobre a estrutura e adaptação da escola

A escola como espaço inclusivo tem sido alvo de inúmeras reflexões e debates, o que nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos, como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, materiais, equipamentos, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos e valores, entre outros, coexistem, formando um conjunto articulado extremamente complexo.

Comentam Machado & Chamlian (2007),

A inclusão das pessoas ocorre em “espaços específicos” que integram uma instituição mais ampla e não acontece de modo imediato e na sua totalidade, mas é mediada pelo “espaço inclusivo”.

[...]

Quando se pensa na organização de um espaço inclusivo, é preciso considerar e consultar as pessoas que irão desfrutar desse espaço, suas necessidades e características específicas.

A educação, como direito de todos e obrigação do Estado, deve ser ofertada de modo a atender a todos os cidadãos indistintamente.

Em decorrência desse princípio, as instituições de ensino públicas ou particulares devem garantir as condições necessárias ao atendimento com qualidade de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Neste caso, as escolas devem estar adaptadas para recebê-las.

As adaptações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, em especial, a NBR 9050/2004, que prevê, entre outros itens, adaptação da escola com piso tátil direcional e de alerta para a inclusão de alunos com deficiência visual.

Quanto à sala de aula, deve ser dotada de todos os recursos necessários para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade com todos os alunos, em especial com aqueles que apresentam deficiências, como é o caso dos alunos cegos e com baixa visão (visão subnormal) (Mazzaro, 2007).

Assim, um ambiente adaptado aos alunos com deficiência visual deve possibilitar acessibilidade, operatividade, ergonomia e, sempre que possível, disponibilizar: carteira ampla com regulagem de altura e inclinação, cadeira com regulagem de altura, iluminação adequada às necessidades dos alunos, armários, lousa que não provoque reflexo e permita um bom contraste, materiais de consumo especiais (lápis tipo B6, canetas hidrográficas, cadernos de tarja larga, acetato amarelo), livros didáticos adaptados em Braille ou textos ampliados (Mazzaro, 2007).

Ao considerar a opinião de cada grupo isoladamente, sobre as condições de estrutura e adaptação da escola, não observamos diferenças significativas,

apenas maior contundência nas críticas do grupo G3, provavelmente por ser constituído em sua totalidade por educandos com baixa visão (visão subnormal), deficientes visuais que necessitam de maior adaptação para suprir suas necessidades específicas.

Ao considerar o conjunto de opiniões dos grupos G1, G2 e G3, apenas 2 participantes, um pertencente ao grupo G1 e outro ao G2, elogiaram a estrutura e adaptação da escola em que estudam.

As opiniões mais significativas dos grupos G1, G2 e G3 foram:

...raras são as escolas que podemos chamar de inclusivas em São Paulo, a maioria não tem condições de receber alunos deficientes, por total falta de estrutura...

...piso tátil, onde? Só se for em alguma escola de Marte? Se na minha escola tivesse calçadas sem buracos, já ficava satisfeita, já estou cansada de torcer o pé...

Na sala não tem armário com chave para

guardar as minhas coisas, eu tenho a chave da minha sala, porque tenho muito medo que roubem minha máquina e na hora do recreio eu é que fecho, depois que os alunos saem, mas eu não queria mais isso.

...adaptação é um direito que está sendo desrespeitado, na hora de fazer propaganda na televisão eles dizem que estamos incluídos e as escolas adaptadas, piada...

...outro dia, um amigo meu me levou na escola onde ele estuda, não acreditava no que ele disse...,era verdade, a escola tinha cores fortes fazendo contraste, a porta da sala tinha letras enormes para quem tem baixa visão (visão subnormal) e até o piso era sinalizado. ...era verdade o que ele falou, essa escola existe e é pública...

...nós que temos baixa visão (visão subnormal)

precisamos de adaptações, que são até simples, eu, por exemplo, tenho fotofobia e na minha sala não tinha nem uma cortina, a professora teve que adaptar uma cortina feita de papel...

Na minha escola estou tendo problemas, reclamei com uma inspetora de ensino, na frente da diretora, que estava faltando o básico para atender um aluno cego, já estava terminando o semestre e não conseguia acompanhar as aulas de química, matemática e biologia pela falta de material adaptado.

...minha escola tem muitas escadas e nenhuma adaptação, se não fosse a ajuda dos colegas e da professora da Sala de Recursos, nem sei o que seria de mim...

...tenho dificuldades na educação física, porque a escola não é tão adaptada pra minha deficiência...

...acho que tenho muita sorte, pois a minha escola além de ser adaptada, com banheiros para deficientes físicos e que usam cadeira de rodas, tem piso adaptados para deficiente visual, rampas, pintura nas portas e nos corredores para ajudar quem tem baixa visão (visão subnormal) e os alunos com deficiência que estudam lá, são bem tratados.

Eu acho que o Governo tinha que dar mais atenção às necessidades dos alunos, não é só jogar o deficiente visual ou qualquer outro deficiente na escola e achar que isso é inclusão...

... muita gente reclama, mas poucos correm atrás dos seus direitos; quando comecei a estudar, na minha escola não tinha nada e os professores nem sabiam o que fazer para atender um cego, hoje não tenho do que

reclamar, mas tive que brigar muito com o antigo diretor; hoje minha escola é adaptada e pode receber qualquer aluno.

As opiniões dos participantes dos grupos focais vêm ao encontro das recentes reportagens veiculadas nos principais meios de comunicação de São Paulo, que mostraram que das 5.200 escolas paulistas, apenas 491 estão adaptadas para receber os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, em claro descumprimento da legislação federal, estadual e municipal.

O artigo 5º, caput, da Constituição Federal estabelece:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

O princípio da igualdade deve ser invocado para garantir o direito à integração social (e educacional) do educando com deficiência. E, sem dúvida,

um grande obstáculo ao direito à integração e inclusão dos educandos com deficiência são as barreiras arquitetônicas, nos prédios escolares, segregando-os dos demais e privando-os de sua integração social, conseqüentemente, do exercício da cidadania.

O artigo 224 da mesma Carta dispõe:

A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, parágrafo 2º.

Para alcançar a verdadeira igualdade estabelecida na Constituição, a legislação infraconstitucional normatizou alguns direitos, entre eles, a supressão de barreiras arquitetônicas e educação.

O Decreto nº 3.298, de 20 de janeiro de 1999, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, determina:

Art. 52. A construção, ampliação e reforma de edifícios, praças e equipamentos esportivos e de

lazer, públicos e privados, destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 53. As bibliotecas, os museus, os locais de reuniões, conferências, aulas e outros ambientes de natureza similar disporão de espaços reservados para a pessoa que utilize cadeira de rodas e de lugares específicos para a pessoa portadora de deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com as normas técnicas da ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Seguindo a mesma diretriz, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência mediante a supressão de barreiras e obstáculos nas vias públicas:

II - pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou

difícultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

[...]

IV - os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a lei 10.098, dispõe:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

No âmbito estadual, a Lei nº 11.623, de 12 de novembro de 2002, repetiu o teor da lei federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A inclusão educacional demanda escolas bem estruturadas, adaptadas, equipadas para atender a diversidade, pois, como ressalta Pletsch (2005), incluir não é “largar” o aluno, numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais.

4.2 Opiniões sobre Materiais/Recursos/Equipamentos disponíveis na escola

Como existe enorme diferença entre ter alguma visão e ser totalmente cego, não se deve generalizar a utilização do sistema Braille para todas as crianças com problemas visuais graves, pois muitas podem e devem usar seu resíduo visual (Martín, 2005).

O uso da visão residual melhora a eficiência visual e, quando associado aos recursos ópticos, adequadamente prescritos, além de aumentar a independência dos alunos com baixa visão (visão subnormal), melhora sua qualidade de vida (Carvalho, 1997; Carvalho 2001; Carvalho et al., 2002).

As dificuldades também podem ser minimizadas, por recursos eletrônicos ou da informática, aumentando a eficiência e o conforto visual (OMS, 1994).

Os recursos ópticos especiais, não ópticos, os recursos eletrônicos de magnificação e materiais necessários ao apoio pedagógico do educando são adaptações e devem estar arrolados ao Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Educacional (Bruno, 2001).

A informática e equipamentos eletrônicos de última geração podem minimizar a desvantagem entre o aluno vidente e aquele com deficiência visual no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, esses recursos não têm sido disponibilizados, aumentando o hiato de exclusão em suas trajetórias de vida (Silva, 2005).

Matricular alunos com baixa visão (visão subnormal) em escolas regulares despreparadas para recebê-los pode torná-los meros 'figurantes' em sala de aula e constituir desrespeito a seus direitos de cidadania e dignidade, exposição de limitações e dificuldades, sem alternativas para minorá-las e isolamento do grupo-classe, contrariando frontalmente as políticas de educação inclusiva (Machado, 2001).

Sem recursos materiais e equipamentos necessários ao processo educacional dos deficientes visuais, a escola estará favorecendo o fracasso, a evasão e a exclusão social desses cidadãos.

Ao considerar a opinião de cada grupo isoladamente, sobre

Materiais/Recursos/Equipamentos disponíveis na escola, ficou patente que as críticas mais contundentes eram do grupo G3, constituído por educandos com baixa visão (visão subnormal), deficientes visuais que requerem materiais ampliados, recursos ópticos, recursos não ópticos, equipamentos eletrônicos e de informática para obterem sucesso educacional.

Ao considerar o conjunto de opiniões dos grupos G1, G2 e G3, as críticas foram quase unânimes. Apenas um educando, pertencente ao grupo G1, elogiou a disponibilidade de Materiais/Recursos/Equipamentos da escola em que estuda.

As opiniões mais significativas dos grupos G1, G2 e G3 foram:

Já estou acostumado a ser tratado como diferente. Provas eu só consigo fazer depois que todos fizeram, elas chegam sempre atrasadas. Teve uma prova de matemática que eu consegui fazer um mês depois. Isso é muito ruim, desestimula e não pode ser isso o que chamam de inclusão.

...quando a matéria é geometria, eu não faço nada. Não tenho régua, transferidor, nenhum material adaptado. Eu só quero ver, quando for fazer um vestibular...

*...eu sou dispensado de fazer tarefas de química, física e geometria porque a professora disse que é muito visual e que ainda não existe nada adaptado para o cego....
Fazer o quê? Reclamar para o Bispo?*

Lupas eu já recebi, mas preciso de um telescópio para não ficar levantando o tempo todo ou pedindo ajuda para o colega, mas já cansei de esperar.

... por causa da falta de recursos ópticos, que

são muito caros, a professora veio perguntar se eu não poderia utilizar o livro em Braille, que era mais fácil conseguir; eu olhei para ela e disse: Não, o Braille é para o cego e eu não sou cego...

Outro dia escutei no rádio que o governo vai doar computadores do tipo portáteis para alunos de escolas públicas; aí fico perguntando: nós que somos deficientes visuais é que deveríamos receber, pois somos os que mais precisamos. Será que, um dia, eles vão lembrar que nós existimos?

Na aula de educação física eu não tenho a bola com guizo, que seria necessária para jogar futebol.

Eu não tenho os materiais necessários para a matemática, não tenho como acompanhar essa aula.

Na sala de aula eles acham que só existe ampliação de textos, os outros recursos, como o computador, a lupa eletrônica, só na Sala de Recursos.

Nunca fui na biblioteca da escola, mesmo porque lá não tem nada de Braille. O que vou fazer lá? Aliás, eu não sei nem onde fica.

Não dá pra fazer aulas de informática, sei que existe até um computador que lê para a gente, mas o professor falou que na escola não tem esse recurso.

... adoro biologia, mas só estou escutando as aulas, toda semana o professor diz que o material adaptado vai chegar e até hoje nada...

...é, não posso mesmo reclamar; na minha sala recebo todo o material que preciso e não tenho tido problema...

As opiniões refletem a precariedade do atendimento aos educandos com deficiência visual e o descaso com aqueles que requerem condições de estimulação adequada às suas necessidades, para que tenham oportunidades de alcançar o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, minimizando as limitações impostas pela incapacidade visual (Brasil, 2004).

4.3 Preparo/Capacitação do professor da sala de aula comum para atender o educando com deficiência visual

○ desenvolvimento das escolas inclusivas requer modificações

substanciais na prática educativa e uma pedagogia centrada no educando, sem esquecer que a deficiência visual requer compreensão, conhecimento e competência do professor, o que não implica que seja um especialista, mas que tenha um cabedal de informações que facilitem a aprendizagem desses alunos (Mazzaro, 2007)

O professor nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas no campo da saúde ocular e, em geral, não recebe, em seus currículos de formação, preparo especial para lidar com alunos com deficiência visual (Temporini, 1988; Gasparetto et al., 2001).

Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui. As políticas provenientes de países que já superaram, há décadas, problemas básicos, estão longe da realidade brasileira (Mazzaro, 2007).

Quanto ao preparo/capacitação do professor da sala de aula comum para atender o educando com deficiência visual, as opiniões divergiram muito pouco entre os grupos, demonstrando que, para os educandos, os professores do ensino regular não estão devidamente preparados para atuar com deficientes visuais.

Ao considerar o conjunto de opiniões dos grupos G1, G2 e G3, as críticas foram quase unânimes, mostrando a necessidade urgente de capacitação continuada para professores que atendem educandos DV.

As opiniões mais significativas dos grupos G1, G2 e G3, foram:

A professora não sabe como falar comigo que sou cego, fica me cutucando ou falando alto, como se eu fosse surdo e repetindo toda hora: Você entendeu? Fui clara? Aí, mesmo não entendendo, digo sim.

Não está preparado, não mesmo. Muitas vezes, fico na classe sem fazer nada, pois a professora diz que não sabe nem por onde passou o Braille e não pode corrigir meus trabalhos, não sei o que seria de mim se não fosse a professora da Sala de Recursos.

Nosso direito é desrespeitado toda vez que um professor entra em sala e não sabe como lecionar para um aluno cego e com baixa visão

(visão subnormal), mas a culpa não é do professor, que também está sendo desrespeitado.

Olha, tem professor que é interessado, quer saber como faz; teve uma que me pediu para ensinar a ela o Braille, que é bem fácil e o governo poderia oferecer cursos aos professores...

“...quem dera fosse! Gostaria muito que pelo menos os meus professores conhecessem as necessidades e as dificuldades de uma pessoa com baixa visão (visão subnormal).

...depois de mais de três meses de aula é que uma professora veio me perguntar: Você é deficiente visual?

Tem professor que fala pra mim que não

conhece o Braille, nunca conseguiu ler uma letra do Braille, fala que não tem como me avaliar já por esse motivo.

A verdade é que eles não estão preparados e nem sabem o que é baixa visão (visão subnormal), precisam conhecer para compreender melhor o aluno, para saber como ensinar...

O professor tem que ter mais paciência..., alguns professores me perguntam como escrever, como funciona, se tem números ou se não tem, pontuação. O de filosofia aprendeu Braille no ano passado e continua transcrevendo o material...

O que eu acho que poderia melhorar é o interesse dos professores, porque não tem só alfabeto em Braille, tem mais coisa. Tem mapas que dá para adaptar com cola plástica, tem

outras coisas, tem soroban. É como se eu não existisse para alguns professores, porque na minha classe é só eu, entre 30 comuns e a gente passa despercebido.

A opinião dos grupos vem confirmar o que diversos estudos já evidenciaram: falta de preparo e dificuldades de professores para atuar com alunos com deficiência visual (Janial e Manzini, 1999; Lora, 2000; Gasparetto et al., 2001; Garcia, 2001; Machado, 2001; Mantoan, 2002; Jesus, 2002; Figueiredo, 2002; Gasparetto et al., 2004).

Professores sem Preparo/Capacitação lecionando para alunos com deficiência visual no ensino regular contraria a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que recomendam que o professor seja capacitado ou especializado para trabalhar com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais (Brasil, 2004a).

A falta de formação específica dos professores, além de contrariar a legislação vigente, pode conduzir ao fracasso educacional (Montilha, 2001; Montilha et.al, 2006).

Sem preparo específico, por melhor que seja o método, as chances de sucesso dos professores são limitadas e os educandos com baixa visão (visão

subnormal), sem receber estímulos para utilização do potencial visual, podem estar fadados ao fracasso escolar (Gasparetto, 2001; Janial e Manzini, 1999).

4.4 Relacionamento com os colegas de classe

Toda mudança, transformação ou reestruturação provocam nas pessoas reações de resistência, rejeição, desavenças e entusiasmo, entre outras. Com a comunidade escolar não é diferente. O corpo docente, discente, os servidores de apoio e os alunos que estão sendo incluídos precisam passar por um processo de adaptação, que pode levar mais ou menos tempo, dependendo do trabalho realizado para o processo da inclusão.

Como ressaltam Silva e Aranha (2005), o paradigma da construção de sistemas educacionais inclusivos, em desenvolvimento, requer relações interpessoais eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A interação social depende muito da forma como o educando é acolhido, observado, ouvido e compreendido em suas necessidades, influenciando o desenvolvimento psico-afetivo e determinando a maneira como vai interagir com as pessoas, objetos e o meio em que vive (BRASIL, 2004).

Ao considerar a opinião de cada grupo isoladamente, o grupo G3, constituído em sua totalidade por educandos com baixa visão (visão subnormal), manifestou maior dificuldade no relacionamento que os demais grupos (G1 e G2), sobretudo, quando comparado ao G2, constituído em sua totalidade por deficientes visuais cegos, demonstrando a necessidade de um trabalho de sensibilização em sala de aula para melhor compreensão das necessidades e peculiaridades da baixa visão (visão subnormal).

Ao considerar o conjunto de opiniões dos grupos G1, G2 e G3, sobressaem as opiniões que demonstram o bom relacionamento dos deficientes visuais com os colegas.

As opiniões mais significativas dos grupos G1, G2 e G3, foram:

Não tenho problema, acho que sou muito querido de todos, às vezes sou até paparicado demais.

Me dou super bem com meus colegas, eles me ajudam em tudo que preciso[...], saio pra balada e gosto muito da moçada da escola.

...no começo do ano tava meio esquisito.

Agora não, todo mundo me conhece, quando eu desço do ônibus tem sempre um colega pra me acompanhar até a sala.

Não tenho do que reclamar, tenho muitos amigos e até uma namorada na escola.

Dizem que sou o xodó da professora, mas ninguém tem ciúme não, todos gostam muito de mim.

Nunca tive problemas, me dou bem com todas as pessoas e na escola não é diferente.

Eu queria que os meus colegas respeitassem o meu material e não mexessem nele, porque custa caro.

...Se falar que não tenho problema, vou estar mentindo. Tem uns carinhas lá, que acham que sou mentiroso e que finjo não enxergar, até um professor achou que era verdade, a diretora teve que mostrar o laudo do médico...

...durante o recreio escuto o pessoal correr, conversar, dar risada, passar do meu lado.... Mas ninguém me convida pra brincar e nem falam um oi... me sinto muito sozinha na escola. Às vezes, rezo pra acabar a aula e ir pra minha casa, lá pelo menos fico ouvindo rádio no meu quarto...

...sabe, brigo pelo meus direitos e a gente acaba ficando antipatizado por isso, mas os que vierem depois vão lucrar com isso. Não me importo não, sei que tem neguinho que não gosta de mim, mas não tô nem aí...

Acho que sou discriminado, deixado de lado pelos colegas, por isso me sinto melhor, quando estou com pessoas que têm o mesmo problema meu.

As opiniões dos grupos revelam a existência de conflitos e desajustes, que precisam ser trabalhados para que não tragam maiores danos ao desenvolvimento psico-afetivo e social dos educandos e comprometam, ainda mais, a já desgastada política de inclusão.

É preciso lembrar que a deficiência visual tem como conseqüência a perda de informações sobre o meio, o que pode ocasionar prejuízos em diversos aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social.

Para Fonseca (1996), só se pode falar em inclusão, quando ocorre efetiva interação entre deficientes e não deficientes.

Para que uma escola se torne inclusiva e responda com eficiência pedagógica aos problemas, conflitos e interesses que afligem seu alunado, deve exercer uma vigilância e um trabalho permanente com toda a comunidade escolar.

No que tange aos educandos com baixa visão (visão subnormal),

pertencentes ao grupo G3, que revelaram em suas opiniões dificuldades de relacionamento, pode ser um reflexo do atendimento precário e da falta de compreensão de professores, colegas, pais e outras pessoas das necessidades e especificidades acarretadas pela baixa visão (visão subnormal).

Parece ainda permanecer a crença de que as dificuldades emocionais vividas pelos indivíduos com baixa visão (visão subnormal) são as mesmas dos cegos, apenas minimizadas. Isso traz complicações para a educação e organização da personalidade dessas pessoas (Amiralian, 2004).

Sabe-se o que é enxergar ou não enxergar, mas é muito difícil compreender limitações que variam não só em relação à acuidade visual, mas, também, em relação ao campo visual, à sensibilidade aos contrastes, à adaptação à luz e ao escuro, à percepção de cores e, principalmente, à eficácia no uso da visão (Amiralian, 2004).

Salvador (1994), referindo-se ao contexto da sala de aula, destaca que sujeitos, professor e aluno são os sujeitos de uma entrelaçada teia de relações que permeiam a instituição escolar como o fio da meada do processo educacional.

Se nas interações professor e aluno, aluno e aluno, houver elementos facilitadores para confirmar a confiança no ambiente e, principalmente, a crença de que o outro não é um inimigo a ser temido, mas um amigo que trará prazeres e satisfações, haverá confiabilidade e possibilidade de o indivíduo expressar-se espontaneamente, ser ele mesmo, fortalecer sua identidade pessoal, e em

conseqüência, suas relações sociais (Amiralian, 2004).

4.5 Participação nas atividades da escola

A inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social (Mendes, 2002).

Dessa forma, é de suma importância que o educando cego ou com baixa visão (visão subnormal) participe de todas as atividades de sala de aula e extraclasse, pois necessita ser amplamente estimulado para alcançar níveis de desenvolvimento semelhantes aos demais alunos.

Professores e dirigentes escolares precisam estimular e criar condições seguras para participação dos educandos com deficiência visual, independentemente de suas limitações, nas atividades e conteúdos preparados para seus pares videntes.

Ao considerar a opinião de cada grupo isoladamente sobre participação nas atividades da escola, não se observaram diferenças significativas entre os grupos G1, G2 e G3, que, de forma geral, queixaram-se de não terem as mesmas oportunidades dos demais educandos.

Ao considerar o conjunto de opiniões dos grupos G1, G2 e G3, sobressaem as queixas sobre a falta de oportunidade de participação em determinadas atividades da escola.

As opiniões mais significativas dos grupos G1, G2 e G3, foram:

...vou ficar assustada no dia em que um professor do ensino regular adaptar um material, corrigir um trabalho ou uma prova em Braille.

Eu nunca fiz educação física, acho que o professor não sabe o que fazer comigo...

Sou dispensado de muitas atividades que gostaria de fazer, muitas vezes, digo: Vocês estão esquecendo de mim, também quero ir...

Já fiquei na classe sozinho com a professora,

enquanto ela corrige os cadernos e os meus colegas estavam se divertindo em atividades extraclasse...

Na aula de educação artística mesmo, já fiquei várias vezes sem fazer nada, não podia pintar as cestinhas de papel reciclável, pintar paninho, sou cego e não vejo, mas poderia ajudar em outra coisa. A professora dizia que eu podia ficar na minha carteira fazendo o que eu quisesse.

Não participo do teatrinho da sala, porque não dá, eu não enxergo e a professora disse que eu posso cair e me machucar.

Participo de quase todas as atividades de meus colegas, a não ser daqueles que dependem apenas da visão.

As opiniões dos grupos focais demonstram a falta de oportunidades para uma participação mais efetiva nas atividades da escola, o que, além de contrariar frontalmente a filosofia da escola inclusiva, dificulta o aprendizado, uma vez que os conteúdos são oferecidos de maneira descontextualizada e fragmentada, prejudicando a interação social e a participação plena nos diversos aspectos da vida cotidiana.

4.6 Satisfação com o atendimento da escola

O atendimento que a escola regular oferece aos educandos com DV nem sempre supre suas necessidades de atendimento especializado, recursos ópticos, não ópticos, materiais e recursos adaptados e modificações substanciais na prática educativa.

A satisfação dos educandos com o atendimento da escola está mais diretamente relacionada com trabalho desenvolvido pelos professores e com o bom relacionamento com professores e colegas do que com qualquer outra variável, como disponibilidade de recursos e materiais, estrutura, espaço físico disponível e adaptações (Machado, 2001).

Ao analisar a opinião de cada grupo isoladamente, o grupo G3, constituído por educandos com baixa visão (visão subnormal), manifestou insatisfação generalizada com o atendimento da escola, ao passo que os grupos G1 e G2 alternaram críticas e elogios moderados, mais críticas do que

elogios.

As opiniões da totalidade dos membros dos grupos G1, G2 e G3 foram:

O atendimento da escola é bom, mas faltam algumas coisas, para melhorar o atendimento dos professores. Mas, fora isso, a direção batalha bastante, ajuda bastante.

Não posso reclamar de nada, sou bem atendido em minha escola.

Não, pois é sempre possível melhorar o atendimento e a gente batalha para isso, reclamando e procurando reivindicar os nossos direitos.

Não estou satisfeito não, a escola precisa mudar e muito para receber uma boa nota dos

alunos. Falta material adaptado, livros em Braille, computadores e professores mais bem preparados.

Nada satisfeito, queria uma escola igual à do meu amigo, adaptada e com todos os recursos que a gente precisa; se a minha escola fosse igual àquela que conheci, não ia faltar nada...

Mais ou menos, acho que eles fazem o possível, acredito que as autoridades do governo é que fazem pouco[...] Qual o diretor ou professor que não gostaria de trabalhar numa escola que tivesse tudo para dar uma boa educação?

Em parte, estou satisfeita com alguns professores que batalham para ajudar a gente e insatisfeita com outros que não estão nem aí pra gente.

Quem pode estar satisfeito com uma escola que falta quase tudo para atender ao deficiente?

Não, pois tenho professores que não ligam para mim.

Não, na minha escola ainda faltam muitas coisas, principalmente material adaptado.

Satisfeito com algumas coisas, com meus colegas e alguns professores. Insatisfeito com a falta de livros em Braille.

Sim, estou satisfeito, mas quero que minha escola melhore mais.

Não estou, precisa melhorar no atendimento e

na estrutura.

Mais ou menos, pois agora passei a entender que não é só na minha escola que falta livro e material adaptado, mas que acontece com quase todas as escolas.

Estou, acho que minha escola é boa e atende bem aos DV.

Não, quero uma escola com professores iguais ao da sala de recursos.

Se eu falar que estou satisfeito é mentira, quero uma escola melhor, com bons professores e com todos os materiais que eu precisar, pois os deficientes fazem a sua parte, falta outras pessoas fazerem a sua.

Não estou satisfeito não.

Sim, minha escola é legal.

Não estou satisfeito, sei que é preciso melhorar e muito para atender bem aos deficientes.

Não, minha escola falta muita coisa ainda, adaptações e material para atender ao deficiente, gostaria de dizer: sim, mas ainda não posso.

As opiniões dos educandos em relação à satisfação com o atendimento da escola refletem o descaso com a educação do DV, pois deixa de ser atendido em suas necessidades básicas: professores capacitados, livros em Braille,

materiais adaptados em relevo, equipamentos eletrônicos e computacionais, recursos ópticos, recursos não ópticos, sem os quais podem estar fadados ao fracasso escolar.

4.7 Sugestões para melhoria do atendimento aos deficientes visuais, incluídos na escola regular

A escola tem que melhorar, tem que ter segurança, estrutura para atender a todos, cursos para os professores e melhorar os salários para acabar as reclamações.

Para melhorar eles poderiam tentar adaptar a escola para mim e pra outros deficientes que podem necessitar, tipo arrumando livros pra biblioteca que não tem, tentando ver se consegue colocar um professor num curso pra poder pelo menos acompanhar a gente no Braille.

Eu acho que o Governo tinha que dar mais atenção, não é só jogar o DV ou qualquer outro deficiente na escola, tem que acordar e ver que inclusão é não só incluir o deficiente, mas incluir o professor. Porque força de vontade o deficiente tem, e o professor, na maioria das vezes, tem força de vontade, mas o Governo não tem a força de vontade para ajudar o deficiente.

Olha, a escola precisa de muitas coisas, vou tentar dizer: professores que gostem realmente de ensinar, pois tem uns que, deixa pra lá [...], escola adaptada para receber o aluno deficiente, biblioteca com livros em áudio e em Braille, laboratórios de informática e quadras de esporte.

Para nós que somos cegos, bons professores, material adaptado em Braille, máquina Braille e quem sabe computadores, já estaria bom demais, seria um sonho!

Se o Governo não pode ter todas as escolas adaptadas, que tenha algumas e que essas possam atender direito, dando condições para que o DV seja alguém na vida.

Contratar mais professores especializados para atender aos alunos DV, adaptar os livros e os materiais que precisamos, pois a Fundação Dorina não da conta sozinha.

A inclusão de alunos com deficiência em classe comum do ensino regular apenas terá condições de se concretizar, quando realmente houver respeito e aceitação à diferença, ou seja, quando não existirem mais o preconceito, a discriminação e a ignorância. Enfim, quando as pessoas que não possuem necessidades educativas especiais conseguirem entender que as pessoas com deficiência possuem não apenas limites, mas também potencialidades, saberão

conviver e interagir com elas.

Considerações finais

Os dados da pesquisa possibilitam algumas reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino, de escolas estaduais da cidade de São Paulo.

Os participantes expressaram várias dificuldades envolvidas no processo de inclusão, destacando-se a estrutura das escolas e falta de preparo dos professores.

As opiniões deixam explícito que ainda se faz necessário muito investimento, bem como estudo e conhecimento, porque a inclusão é um processo complexo e necessita da definição de uma política que subsidie princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, oferecendo oportunidades iguais para as pessoas com deficiência, além de uma pedagogia que atenda às necessidades de cada aluno.

Um processo dessa natureza requer não apenas a aceitação e a credibilidade das pessoas, mas também que as escolas se preparem, ou seja, se estruturam tanto no âmbito físico como de recursos humanos para receber o aluno com necessidades educativas especiais. O professor, no contexto da educação inclusiva, como aponta Glat e colaboradores (1998), deve estar preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todos os alunos. Segundo os princípios norteadores da inclusão, as escolas

devem estar preparadas para identificar e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, para garantir uma educação de qualidade a todos (Mendes, 2002).

A inclusão de alunos com deficiência em classe comum do ensino regular pode ser viável, desde que se tenha presente que a complexidade de tal processo requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais.

Faz-se necessário muito estudo e pesquisa para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão escolar. Nosso estudo deixa evidente a complexidade e a abrangência do tema, a impossibilidade de encerrá-lo, ou melhor, esgotá-lo, sugerindo que outras pesquisas sejam feitas.

Os educandos expressaram várias dificuldades, destacando-se a falta de infra-estrutura das escolas, preparo/capacitação profissional, materiais adaptados, livros em Braille, equipamentos e recursos da informática, falta de recursos humanos especializados e relacionamentos conflituosos com professores e seus pares.

Diante desses resultados, conclui-se que a inclusão, na forma como vem se efetivando, está longe de atender a um ideal, foge dos princípios estabelecidos pela legislação de quase todos os países que recomendam que as escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos, sejam os que vivem

na rua, os nômades, os que trabalham.

Pesquisas têm confirmado que a inclusão escolar vem se efetivando de forma inadequada, longe do ideal, o que revela o pouco interesse e investimento neste processo. Não se deve simplificar o complexo, ou seja, achar que incluir signifique apenas mudar o aluno de endereço, ou seja, sair da escola ou classe especial e ir para a classe comum do ensino regular. São muitos os fatores envolvidos, os quais estão sendo desconsiderados.

As falas dos participantes da pesquisa denunciaram que, apesar de o Estado de São Paulo investir na formação continuada de seus professores, por meio do CAPE, ainda tem muito por fazer. Precisa investir mais em recursos humanos para compor a equipe especializada do CAPE, assim como repensar seus cursos de formação continuada, estratégias e conteúdos, por não estar alcançando o seu objetivo, que é capacitar professores para atender os alunos com deficiência. Como exemplo, pode-se pensar na formação dos profissionais da área de educação e não apenas de alguns supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores, considerando estes como multiplicadores. Poder-se-ia, como estratégia, escolher três profissionais de cada unidade escolar para que juntos façam o curso, tracem metas comuns e coletivamente planejem e atuem em suas escolas.

Quanto ao conteúdo, há necessidade de formar primeiro sujeitos que acreditem que toda pessoa é capaz de aprender, independentemente de suas características específicas, e que a política de inclusão é, antes de tudo,

aprender a considerar o outro, como a si mesmo. Depois, pensar nos conteúdos específicos, como Sorobã, Braille, materiais adaptados, etc.

É preciso re-humanizar as escolas e os professores devem compreender o significado em suas práticas, acreditar nelas e considerarem-se sujeitos que dão vida à instituição e às políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. *Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão*. Curitiba: Educar/UFPR; 2004, n. 23. p.15-28.

ALVES, M.R.; KARA-JOSÉ, N. *O olho e a visão: o que fazer pela saúde ocular das nossas crianças*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 160p.

ALVES, M.R.; KARA-JOSÉ, N. Campanha "Veja Bem Brasil". Manual de Orientação. Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 1998.

ARAÚJO, L.A.D. *A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. 140p.

ARRUDA, S.M.C.P. *Desvelando a ação: um estudo sobre as atividades da vida diária e a criança com cegueira* [Dissertação]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 2001.

BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. *Developing focus group research*. London: Sage, 1999. 225p.

Barraga N. *Disminuidos visuales y aprendizaje*. Madrid: ONCE, 1985.

Barraga N. *Increased visual behavior in low vision children*. 2.ed. New York: American Foundation for the Blind; 1977. 180p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Alunos com baixa visão – Enfoques pedagógicos. Projeto Nacional para Alunos com Baixa Visão. Campo Grande: MEC, SEESP. 2000. 24p.

_____. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais Organização.* In: Gotti M.O. (Coord.). Brasília: MEC/SEESP; 2004a. 353p.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização.* Deficiência visual. Educação Infantil, vol. 08. Brasília: MEC/SEESP; 2004b.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.* Brasília: SEESP/MEC; 2005a. 208p.

BRUNO, M.M.G. “Alfabetização de alunos com baixa visão significativa: algumas reflexões sobre o potencial visual, o processo de aprendizagem e o sistema Braille”. In: *I Simpósio Brasileiro Sobre o Sistema Braille.* 2001 Set 12-15, Salvador-Brasil; v.1 p. 43-51.

CARVALHO K.M.M., MINGUINI N., MOREIRA FILHO D., KARA-JOSÉ, N. “Characteristics of a pediatric low-vision population”. **J.Pediatr.Ophthalmol.Strabismus.** 1996; 35: 162-5.

CARVALHO, K.M.M. “Recursos para visão subnormal”. **Arq Bras Oftalmol** 1997; 60:317-9.

CARVALHO, K.M.M. “Reabilitação visual – recursos ópticos”. In: Kara-José N; Almeida, J.G. *Senilidade Ocular*. São Paulo: Roca; 2001. p.217-20.

CARVALHO K.M.M.; FREITAS C.C.; KIMOLTO, E.M., GASPARETTO, M.E.R.F. “Avaliação e conduta em escolares portadores de visão subnormal atendidos em sala de recursos”. **Arq. Brás. Oftalmol.** 2002; 65: 445-9.

CORN, A.L.; KOENIG, A.J. “Perspective on low vision”. In: Corn AL, Koenig AJ. *Foundations of low vision: clinical and functional perspectives*. New York: American Foundation for the Blind,1996. p.3-25.

CRÓS, C.X., MATURAMA, L.; OLIVEIRA FILHO, C.W.; ALMEIDA, J.J.G. “Classificação da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais”. Buenos Aires: **Revista Digital**, 2006; 93. [Acesso em 15 fev. 2007]. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>

DALL’ACQUA, M.J.C. *Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão*; 2002. 206p.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**. João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

FECHINE, A.D.L.; CARDOSO, M.V.L.; PAGLIUCA, L.M.F. “Prevenção e detecção de distúrbios oftalmológicos em escolares”. **Ped Atual**, 2000;13(4):21-5.

FIGUEIREDO, R. V. “Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade”. In: Rosa EG e Souza VC (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora; 2002. p.67-78.

FONSECA V. *Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996. 341p.

Freitas, M.G. *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais* [tese]. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos; 2005.

GARCIA, N. *Programas de Orientação e Mobilidade no processo de educação da criança portadora de cegueira* [Tese - Doutorado]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2001.

GASPARETTO M.E.R.F; TEMPORINI, E.R.; CARVALHO, K.M.M.; KARA-JOSÉ N. “O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?” **Arq Bras Oftamol.** 2001; 64:45-51.

_____. “Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal”. **Arq. Bras Oftalmol.** 2004; 67:65-71.

GLAT, R. "Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva". In: Marquezini MC, Almeida A, Tanaka EDO, Mori NNR e Shimazaki (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina. 1998. p.373-8.

GENRO, T. *Educação inclusiva: um direito a ser garantido. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti. Brasília: MEC, SEESP, 2004c. 353p.

GREGORY, R.L. *Olho e Cérebro: psicologia da visão*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar; 1979. p. 7-12.

HADDAD, M.A.O. *Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais*[tese]. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 2006.

JANIAL M.I. ; MANZINI, R.D. "Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola". In: Manzini, E.J. Org. – *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília, Unesp-Marília-publicações, 1999. p.1-26.

JESUS, D.M. *Educação Inclusiva: construindo novos caminhos*. Vitória: UFES/PPGE; 2002.

JOSE, R.T. *Understanding low vision*. 3.ed. New York: American Foundation for the Blind; 1989. 555p.

KARA-JOSÉ. N.; TEMPORINI, E.R. Cirurgia de catarata: o porquê dos excluídos. *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health* 6(4), 1999.

KARA-JOSÉ, N.; ARIETA,. C.E.L. South American programme: Brazil. *J Comp Eye Health* 2000;13:55-6.

LORA, T.D.P. *O professor especializado no ensino de deficientes visuais - Um estudo centrado em seus papéis e competências* [Tese - Doutorado]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2000.

MACHADO, E.V. *O vídeo como mediador da comunicação escolar* [Tese - Doutorado]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2001.

MACHADO, E.V. ; CHAMLIAN, L. A. . "Inclusão e Cidadania: possibilidade e prática". In: Ecleide Cunico Furlanetto; João Gualberto de Carvalho Meneses; Potiguara Acácio Pereira. (Org.). *A escola e o aluno: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor*. 1a. ed. São Paulo: Avercamp, 2007, v. 1, p. 123-131.

MACHADO, E.V. ; MACHADO, A.V. "Saúde e educação: uma prática multidisciplinar em busca da construção de espaços inclusivos". In: Leda Virgínia Alves Moreno; Margaréte May Berkenbrock Rosito. (Org.). *O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade*. 1a. ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; Edições Loyola, 2007, v. 1, p. 393-409.

MANTOAN, M.T.E. "Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp)." In: Rosa EG & Souza VC. (org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora; 2002.p. 79-94.

_____. "Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?" In: MANTOAN, M. T. E. (org.) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MARTÍN, M.B. *¿Tinta versus braille? Algunas consideraciones a tener en cuenta*. España: Centro del Profesorado de Málaga, 2005.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.U. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

MAZZARO, J.L. *Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF*. [Tese - Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. . *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. 1. ed. Editora Pedagógica e Universitária, 1993. v. 1. 145 p.

MENDES, E.G. ***Desafios atuais na formação do professor em educação especial***. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC / SEESP, pg 12-17. 2002.

MITTLER P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed; 2003. 264p.

MONTILHA, R.C.I. *Escolarização e reabilitação de portadores de deficiência visual: percepção de escolares e ações de reabilitação*. [Tese - Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2001.

MONTILHA, R.C.I.; TEMPORINI, E.R.; NOBRE, M.I.R.S.; GASPARETTO, M.E.R.F.; KARA-JOSÉ, N. "Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual". **Arq. Brás. Oftalmol.** 2006;69(2):207-11.

Nobre M.I.R.S. *Identificação de crianças portadoras de deficiência visual: percepção e conduta de mães* [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2001.

Organização Mundial de Saúde – "Programa para a Prevenção da Cegueira. O atendimento de crianças com baixa visão". Tradução: Veitzman S. **Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde**. Bangkok – 23 a 24 Julho de 1992; ICEVH, 1994.

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E.R. "Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública". **Rev Saúde Pública.** 1995; (29)318-25.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1994.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHIMIDT, A. "Metacontingências na escola inclusiva". Resumos do *X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, outubro, 2001. p. 165.

Silva, D.R. *A educação de pessoas com deficiência visual: requisitos básicos para o desenvolvimento de um aplicativo educacional*. [Dissertação]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina; 2005.

SILVA, S.C.; ARANHA, M.A.S. "Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva". **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.373-394.

TEMPLETON, J.F. *Focus groups: a strategic guide to organizing, conducting and analyzing the focus group interview*. New York: McGraw-Hill, 1994. 308p.

TEMPORINI, E.R. "Percepção de professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo sobre seu preparo em saúde do escolar". **Rev. Saúde Pública**. 1988. 22:411-21.

TEMPORINI, E.R. “Prevenção de problemas visuais de escolares: conduta de professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo, Brasil”. **Rev Bras Saúde Esc**, 1990;18:259-62.

TEMPORINI, E.R. “Promoção da saúde ocular”. **Arq Bras Oftalmol.**, 62 (1): fevereiro/1999.

TEMPORINI, E.R., KARA-JOSÉ, N. “A perda da visão – Estratégias de prevenção”. **Arq Bras Oftalmol.** 2004; 67(4):597-601.

TEPLIN, S. U. “Visual impairment in infants and young children”. **Inf. Young children**, 1995, 8:18-51.

VEITZMAN, S. *Visão subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura Médica; 2000. 162p. (Coleção de Manuais Básicos CBO)

KAFROUNI, R; PAN, M.A.G.S. “A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso”. *InterAÇÃO*. Curitiba, 2001, 5, 31 a 46.

Anexo 1

Roteiro de entrevista semi-estruturado

Perguntas abertas

- 1) Você acha que sua escola está adaptada para atender os alunos com deficiência visual?
- 2) Na sua escola você encontra os materiais e recursos que precisa para estudar?
- 3) Você acha que o (s) seu (s) professor (es) da sala de aula comum está (ao) preparado (s) para ensinar ao aluno com deficiência visual?
- 4) Como é o seu relacionamento com os colegas da escola?
- 5) Você participa de todas as atividades da escola?
- 6) Você está satisfeito (feliz) com sua escola?
- 7) O que sua escola precisa para melhorar?