



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANY THATCHER CASTRO SOARES**

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:  
UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Salvador

2014

**ADRIANY THATCHER CASTRO SOARES**

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:  
UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Salvador  
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Soares, Adriany Thatcher Castro.

Salas de Recursos Multifuncionais [recurso eletrônico] : um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual / Adriany Thatcher Castro Soares. - Dados eletrônicos. - 2014.

1 CD-ROM ; 4 3/4 pol.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Cegos – Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Sala de aula especializada. 4. Educação especial. 5. Deficientes visuais. 6. Cultura escolar. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.911 – 23. ed.

**ADRIANY THATCHER CASTRO SOARES**

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:  
UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 14 de julho de 2014

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia

Joana Belarmino de Souza \_\_\_\_\_  
Doutora em Comunicação Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade Federal da Paraíba

Nelma de Cássia Sandes Galvão \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Miguel Angel García Bordas \_\_\_\_\_  
Doutor em Filosofia pelo Universidad Complutense de Madrid, Espanha  
Universidade Federal da Bahia

## **AGRADECIMENTOS**

Aos jovens com cegueira e com baixa visão que participaram desta pesquisa, na esperança de contribuírem com as reflexões necessárias à construção de uma escola mais justa para todos.

Às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e aos gestores das escolas pesquisadas pela receptividade e abertura ao diálogo, elementos que permitiram a realização deste trabalho.

À professora Dra. Theresinha G. Miranda pela orientação e acolhida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, especialmente à professora Dra. Maria Helena Bonilla, pelo exemplo e força.

Ao professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas e à professora Dra. Nelma de Cássia Sandes Galvão pelas análises e instigantes provocações, especialmente durante a qualificação. À professora Joana Belarmino, pelos ensinamentos e militância, exemplos constantes.

Ao professor Dr. Dante Augusto Galeffi, pela visada interrogativa e desafiante, sempre incentivadora, desde minha graduação.

Ao Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos, por meio do qual tive acesso a aprendizagens, experiências e amizades que direcionaram meus primeiros passos na Educação Especial.

Aos estudantes, professores e funcionários do Instituto de Cegos da Bahia, que além de parceiros de trabalho e de estudos foram ouvintes incansáveis, tornando mais amenas minhas dúvidas e inquietações.

Aos colaboradores do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP) de Salvador, especialmente ao professor João Edson Prazeres e às professoras Maria da Conceição Novaes de Pedral e Cátia Maria Paim da Cruz, pela seriedade e compromisso ético com que exercem a profissão.

Aos amigos Nadma Silveira, Handherson Damasceno e Patrícia Amorim por tudo.

À CAPES pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

SOARES, Adriany Thatcher Castro. **Salas de Recursos Multifuncionais**: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual. 2014. 202f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

A atual política educacional brasileira garante aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) o direito à escolarização comum e preconiza a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O presente estudo analisa a efetivação do processo de inclusão escolar de estudantes cegos e com baixa visão, inseridos na rede pública de ensino do Estado da Bahia. Objetivou-se descrever e analisar como estes estudantes têm percebido o Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, enfatizando as práticas culturais que vivenciam no ambiente escolar. De caráter qualitativo, a pesquisa adotou como opção metodológica o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada em três escolas, que possuem SRM, onde foram entrevistados três estudantes cegos e um com baixa visão. Considerando as diretrizes político-educacionais que norteiam a educação inclusiva, discutidas a partir do referencial dos Estudos Culturais, a análise dos dados considerou: a percepção dos estudantes com deficiência visual sobre a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas; a percepção destes alunos sobre a cultura escolar vivenciada, bem como das relações entre seus sujeitos. Os resultados evidenciaram o distanciamento entre as orientações dos documentos oficiais e a atuação efetivada nas SRM pesquisadas; a permanência das instituições especializadas na oferta de AEE para todos os alunos atendidos nas SRM; configurando duplicidade de atendimento; a permanência de barreiras que dificultam a participação e aprendizagem dos estudantes cegos e com baixa visão, como a inacessibilidade a recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e materiais didáticos adaptados; ausência de planejamento e precária articulação entre a ação pedagógica desenvolvida nas escolas e nas Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas. Esses fatores constituem profundos obstáculos ao processo de inclusão escolar dos estudantes entrevistados. A pesquisa sugere a necessidade de mudanças na atual perspectiva que outorga aos professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais a responsabilidade pela construção da cultura escolar inclusiva, sendo necessária a participação de toda comunidade escolar para a garantia da aprendizagem de todos os seus estudantes, sem distinção.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, deficiência visual, cultura escolar.

SOARES, Adriany Thatcher Castro. **Multi-functional Resources Rooms**: this study on the Specialized Educational Services to students with visual impairments. 2014. 202f. Master Dissertation. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## ABSTRACT

Brazil's current education policy assures Special Educational Needs (SEN) students the right to common education and recommends the realization of Specialized Educational Services (SES), primarily in Multi-functional Resources Rooms (MRR). This study examines the effectuation of the school inclusion process of blind and low vision students, enrolled in public schools of the State of Bahia. This study aimed to describe and analyze how these students have perceived the Specialized Educational Services offered in the Multifunction Resources Rooms, emphasizing the cultural practices they experience at school. Of qualitative nature, this research adopted case study as methodological option. Data collection was conducted in three schools, which have MRR, where three blind and one low vision student were interviewed. Considering the political-educational guidelines which lead inclusive education, discussed from the framework of the Cultural Studies, data analysis considered: the perceptions of students with visual impairments on the organization and functioning of the Specialized Educational Services in the surveyed Multi-functional Resources Rooms; the perception of these students on the experienced school culture, as well as the relations among its subjects. The results showed the gap between the official documents' guidelines and the effectuated performance in the surveyed MRR; the permanence of the specialized institutions in offering SES to all students taken care of at the MRR; configuring attending duplicity; the persistence of barriers to the participation and learning for the blind and low vision students, such as inaccessibility to resources for Assistive Technology (AT) and adapted learning materials; lack of planning and precarious coordination between the educational program developed in the schools and the surveyed Multi-functional Resources Rooms. These factors are profound barriers to the educational inclusion process of the interviewed students. The research suggests the need for changes in the current perspective that grants to male and female teachers of the Multi-functional Resources Rooms the responsibility for the construction of inclusive school culture, while the participation of the entire school community to guarantee the learning of all students should be required, without distinction.

Keywords: Inclusive Education, Specialized Education Services, Multi-functional Resources Room, visual impairment, school culture.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descrição dos estudantes.....	131
Quadro 2	Descrição das Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas.....	141



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual
CID-10	Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde - 10ª revisão
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
GEINE	Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
GVCLC	Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>NÃO VER E APRENDER</b> .....	24
2.1	SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA VISUAL .....	28
2.2	DEFICIÊNCIA VISUAL E A APRENDIZAGEM .....	38
<b>3</b>	<b>CULTURA ESCOLAR E DEFICIÊNCIA VISUAL</b> .....	46
3.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	58
<b>3.1.1</b>	<b>As Instituições Especializadas</b> .....	59
<b>3.1.2</b>	<b>Integração Escolar e as Salas de Recursos</b> .....	65
3.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	78
<b>3.2.1</b>	<b>Atendimento Educacional Especializado</b> .....	90
<b>3.2.2</b>	<b>Sala de Recursos Multifuncionais</b> .....	100
<b>4</b>	<b>O DESENHO DA PESQUISA: DESVELANDO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS</b> .....	115
4.1	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	115
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	119
<b>4.2.1</b>	<b>Regina – Escola A</b> .....	121
<b>4.2.2</b>	<b>Adriano - Escola B</b> .....	124
<b>4.2.3</b>	<b>Geraldo - Escola C</b> .....	125
<b>4.2.4</b>	<b>Marcos - Escola C</b> .....	126
<b>5</b>	<b>SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, DEFICIÊNCIA VISUAL E CULTURA ESCOLAR</b> .....	128
5.1	CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	135
<b>5.1.1</b>	<b>A Sala de Recursos Multifuncionais da Escola A</b> .....	136
<b>5.1.2</b>	<b>A Sala de Recursos Multifuncionais da Escola B</b> .....	138
<b>5.1.3</b>	<b>A Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C</b> .....	140
5.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	143
<b>5.2.1</b>	<b>Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado</b> .....	143
<b>5.2.2</b>	<b>Percepções sobre as Salas de Recursos Multifuncionais</b> .....	146

5.3	AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A CULTURA ESCOLAR.....	152
5.3.1	<b>Relação entre Sala de Recursos Multifuncionais e a cultura escolar .....</b>	<b>153</b>
5.3.2	<b>Relação entre os estudantes com deficiência visual e demais sujeitos da cultura escolar .....</b>	<b>171</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>202</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Há algo de instigante no modo como a escolarização de pessoas que não dispõem da visão tem sido efetivada em nosso país. A profusão de orientações político-educacionais e a multiplicação de pesquisas sobre essa temática nem sempre habitaram as experiências escolares de pessoas cegas, marcadas por concepções e atitudes que as distinguem negativamente dos demais estudantes, ora generalizando, ora desconsiderando as particularidades e implicações oriundas da ausência da visão. Ao longo do meu envolvimento com o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos com cegueira, inicialmente como voluntária ledora, depois como professora especializada, tenho convivido com os significados cambiantes que nossa sociedade engendra sobre o não ver, tenho igualmente trafegado na interseção de valores, dispositivos legislativos, orientações pedagógicas e médicas, nem sempre coerentes entre si. A presente pesquisa é o resultado da incursão investigativa sobre essa paisagem difusa, na qual se encontram estudantes cegos e com baixa visão.

O enlace entre a minha trajetória acadêmica e profissional, elemento indissociável do cenário onde o propósito do presente estudo se desenvolve, torna relevante apresentar as questões desta pesquisa relacionadas às minhas vivências enquanto aluna, professora e pesquisadora.

O vínculo com o Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC) marca o início dessa minha trajetória na Educação Especial. O GVCLC é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que funciona no Setor Braille da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, em Salvador, com longa história de auxílio ao processo educacional de homens e mulheres com cegueira e baixa visão.

O trabalho como voluntária ledora permitiu compreender que as demandas de leitura de um estudante cego, seja na escola, seja na Universidade, requerem diversas intervenções específicas para tornar acessíveis textos, livros, apostilas, mapas, fotografias, quadros, tabelas ou filmes, por exemplo. Em alguns casos, o acesso a esses materiais pode ser mediado pela leitura realizada por um leitor ou uma ledora, leitura esta que ao ser gravada em áudio, permite ser revisitada quantas vezes forem necessárias. Em outros momentos, é preciso transcrever textos impressos em tinta, para o Sistema Braille, para torna-los acessíveis.

Dependendo da necessidade do estudante, esses textos são digitados ou digitalizados (escaneados), para leitura através de um computador, ora através de ampliação de caracteres, ora através de softwares específicos, os quais reproduzem em áudio o que aparece visualmente na tela.

A atuação como voluntária ledora no GVCLC e posteriormente o trabalho como funcionária da Fundação Pedro Calmon, lotada no Setor Braille da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, possibilitaram ricas e desafiadoras experiências, como impressão de material em Braille e em fonte ampliada; digitação e digitalização de livros e textos; organização de eventos; realização de audiodescrição de filmes para estudantes que participariam de exames seletivos como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Naquele período, o GVCLC atendia mulheres e homens cegos e/ou com baixa visão, todos adultos, a maioria egressa de cursos de graduação e pós-graduação. Algumas daquelas pessoas atuavam como professores de educação básica, mas o maior contingente estudava para a realização de concursos públicos.

Entre tantas vivências marcantes oportunizadas pelo trabalho no Setor Braille e no GVCLC, destaco a realização de leituras para dois leitores cegos, ambos professores de Filosofia, o primeiro cursava especialização em Educação Especial Inclusiva; o segundo, realizava estudos para a seleção do Doutorado, bem como a produção de pesquisas sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, as quais, desde então, acompanho. Especialmente devido ao trabalho como ledora realizado junto a essas duas pessoas foi possível acessar ao debate contemporâneo sobre a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir dessas experiências, meu interesse como pedagoga e pesquisadora direcionou-se, cada vez mais, para a Educação Especial, consolidando-se quando do meu encontro com o Instituto de Cegos da Bahia (ICB). A realização de cursos de capacitação no ICB (em Sistema Braille, soroban, adaptação de materiais, dentre outros), a experiência pedagógica com estudantes cegos que cursavam o Ensino Fundamental, através da realização do Estágio Supervisionado para a conclusão da licenciatura em Filosofia e a aprovação em concurso público na rede municipal de ensino em Salvador (que oportunizou a minha inserção no quadro de professores do ICB), foram fatores que contribuíram para o estreitamento com as vivências educacionais de crianças e jovens cegos, com baixa visão e com deficiências múltiplas sensoriais, contexto do qual emerge a presente pesquisa.

Os desdobramentos profissionais que o envolvimento com a educação de pessoas cegas oportunizaram, a convivência diária com esses sujeitos, as leituras realizadas para elas, bem como os estudos que empreendidos por interesse pessoal apontam que, as limitações impostas ao desenvolvimento pela ausência (ou grande limitação) da visão, figurou no imaginário de filósofos, médicos, filantropos e educadores, embora apenas no século XIX favoreceram a criação das primeiras práticas educacionais sistemáticas àqueles que não enxergam.

A história tem demonstrado que, em várias sociedades antigas, concepções hegemônicas descreveram o não ver circunscrito a interpretações metafísicas, místicas e moralizantes. Tais concepções sofreriam profundas transformações com o figurar da episteme moderna, na qual vigorariam valores que desnaturalizaram a diferença presentes nos indivíduos com cegueira, conferia-lhes significados conforme os padrões científicos emergentes, bem como das necessidades sociais próprias do capitalismo, quais sejam, a prontidão para o trabalho e o consumo.

Para a consecução dos ideais da racionalidade moderna, a escola seria eleita como instância privilegiada de acesso aos saberes culturais e científicos, tidos como ideais. Canário (2008) argumenta como a criação da promessa de ascensão e desenvolvimento econômico e cultural, ganhou força com a promessa da escolarização, através da qual, pouco a pouco, a escola tornou-se necessária, embora só alguns tenham conseguido alcançá-la. Entre os excluídos do contexto escolar estiveram aqueles que possuíam diferenças não compatíveis aos ideais de normalidade, que a escola tanto reproduzira, quanto forjara.

De acordo com Martins (2006), se por um lado a modernidade fomentou o “desencantamento da cegueira”, na medida em que foi desconstruída a prevalência de significados que definiam os cegos seja como vítimas do castigo divino, seja como seres dotados de poderes extrasensoriais, adivinhos, profetas ou místicos; por outro lado, a racionalidade moderna, baseada em pressupostos médicos e científicos, engendrou novos significados nos quais o não ver passou a ser percebido como marca de um corpo defeituoso, como anormalidade, deficiência. Se as narrativas antigas integravam a ausência da visão às interpretações fantásticas de associação à escuridão, à morte e ao infortúnio, a reinvenção operada pela modernidade ocidental outorgaria à cegueira e à baixa visão a transformação das “narrativas da tragédia pessoal” (MARTINS, 2006) em narrativas da deficiência visual.

De igual maneira, o olhar atendo às referências históricas sobre a criação das primeiras instituições especializadas para fins asilares e educativos revela como essas foram desenhadas por noções de deficiência, incapacidade e limitação, subsidiárias de práticas assistenciais que perduraram por muito tempo. Por um lado, tais instituições buscaram identificar as limitações impostas pela ausência da visão e oferecer instrumental de saberes formais e práticos para a vida diária e laboral, com ênfase na compensação dos sentidos remanescentes. Por outro lado, essa educação era realizada de forma separada das escolas convencionais, como parte da chamada Educação Especial, cuja experiência da internação, quando muito, projetava a integração social perspectivada no futuro, nem sempre alcançável para todos, afinal, nem todas as necessidades e particularidades individuais eram consideradas, com destaque para as limitações daqueles que apresentassem comprometimentos mais severos e/ou deficiências múltiplas.

Durante longo período, a Educação Especial funcionou paralelamente à educação convencional, recebendo tratamento diferenciado pelo Estado, que não a assumia plenamente. Tradicionalmente, a Educação Especial destinava-se ao desenvolvimento de práticas educacionais para pessoas consideradas excepcionais e especiais, como passaram a ser nomeadas na legislação educacional subsequente, embora esses eufemismos não conseguissem mascarar a permanência da díade normalidade *versus* anormalidade, com evidente desvalorização desta, em favor daquela.

A forma dicotômica de conceber as Necessidades Educacionais Especiais se expressa, atualmente, dentre outros aspectos, no cotidiano uso de expressões como: escola comum e educação regular *opostos* à escola especial e à Educação Especial. Contraposição que possui significados imbricados que parecem definir a escola, os professores e professoras e os locais de realização do apoio especializado como irregulares, incomuns, anormais, embora as instituições especializadas permaneçam como espaços legítimos de educação, desde que legalmente autorizadas pelos órgãos competentes.

Apesar de as instituições educacionais especializadas confessionais ou filantrópicas ainda hoje desenvolverem significativo papel social, educacional e cultural, desde a década de 1970, no Brasil e no mundo, houve uma profunda modificação das funções e modos de atuação dessas entidades. A partir de então, muitos autores como Bueno (2008), Mendes (2006), Glat (2007) e Mazzotta (2005; 2010) têm discutido como as instituições especializadas constituíram-se como únicas responsáveis pela educação das pessoas com deficiência, o que

permitiu a existência e a perpetuação de práticas como o isolamento social em espaços segregados de ensino, funcionando, portanto, mais como mecanismos de silenciamento e exclusão, do que espaços educacionais.

É evidente a necessidade de abordar criticamente a história da educação das pessoas com deficiência em nosso país. Ressalta-se, no entanto, que não podemos desconsiderar que o longo monopólio sobre a educação de pessoas com deficiência, exercido por instituições especializadas, foi subsidiado, fundamentalmente, pela sucessiva omissão do Estado, com a notória escassez de ações direcionadas a esse público.

O hiato entre a Educação Especial e a educação convencional fomentou a distinção entre cada tipo de escola, bem como de seus participantes, legitimando a fragilidade das ações do Estado na garantia de equidade de direitos dessa parcela da população. Essa distinção permanece em vigor atualmente, subsidiando diversas práticas sociais, como a manutenção da concepção hegemônica de deficiência como anormalidade, incapacidade; a escassez de efetivas ações governamentais frente às necessidades educacionais e às possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência; a precária articulação entre as discussões teóricas e as pesquisas que abordam a temática da Educação Especial, como se sua história e pressupostos não figurassem o contexto mais amplo da educação geral, da qual é participe tanto dos saberes sociais e científicos de cada época, quanto das respectivas dificuldades, equívocos e valorações.

Apenas nas últimas três décadas, em concordância com orientações internacionais, a legislação brasileira tem considerado que as limitações (afetivas, físicas, sensoriais, intelectuais e comunicacionais) apresentadas por um estudante não devem ser obstáculos para sua aprendizagem em ambiente escolar convencional, forjando-se, assim, pressupostos político-educacionais da Educação Especial de orientação Inclusiva (BRASIL, 1996; 1997; 2008a; 2011b; 2013).

Desde então, a literatura especializada na área tem destacado como a inclusão poderia ser efetivada nas escolas, para isso, há a necessidade de organização de serviços, metodologias e currículos adequados, além da realização de adaptações de recursos e aquisição e uso de tecnologias de apoio. Assim, a inclusão pressupõe profundas mudanças no ordenamento da escola convencional, pois exige a re-organização dos sistemas de ensino para garantir a presença, a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do



desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerados atualmente o “público alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2011b).

No caso da inclusão escolar de estudantes com cegueira e baixa visão, pesquisas têm apontado que urge a mudança radical da escola, tradicionalmente baseada em princípios de seleção e discriminação, a fim de garantir a plena aprendizagem e participação desses alunos (CRUZ, 2002; SANTOS, 2007; SILVA, L.; 2008). Segundo essa perspectiva, a educação inclusiva “pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos” (GLAT, 2007, p. 16-17). É interessante notar que a radicalidade que a inclusão pressupõe requer a remoção das barreiras na estrutura, organização, gestão, planejamento e avaliação, entre outros aspectos, que impedem a aprendizagem de estudantes com e sem deficiência, com qualidade e equidade.

Inclusão, cultura e educação têm se constituído como a tríade de conceitos mais discutidos e polêmicos da atualidade. Embora os debates sobre as influências e fronteiras entre esses termos sejam cada vez mais acirrados, por vezes até antagônicos, o grande desafio ao se optar por essa arena discursiva se deve, em parte, ao emaranhado de significados que cada termo, por si só, contém, além dos contínuos e múltiplos ressignificados construídos ao longo da história.

A segunda parte do desafio se deve ao fato de que a inclusão, a cultura e a educação têm conquistado notório interesse de políticas públicas e pesquisas acadêmicas, enquanto, paradoxalmente, se agudizam as diferenças entre pessoas, grupos sociais e nações. Nunca se falou tanto sobre inclusão, em contrapartida, nunca foram tão abrangentes e terríveis os conflitos entre humanos, cenário onde a assunção da identidade e da alteridade cada vez mais se problematiza.

Ao longo de minha convivência com pessoas cegas, bem como com seus familiares, através das conversas, trocas de experiências e atuação pedagógica, tenho vivenciado que os estigmas produzidos pelas concepções que circunscrevem esses indivíduos, suas capacidades e possibilidades de aprender, estudar, trabalhar, intervir na sociedade, ainda estão fortemente vinculadas às classificações que limitam, fragilizam e discriminam, impondo às pessoas com cegueira a estreita relação de sua condição ao âmbito do desvio da normalidade, da deficiência, da incapacidade.

Desta maneira, o contexto em que vivemos propõe a terceira via do desafio: discutir a proposta inclusiva na educação, localizando-a em meio a relações sociais, econômicas e políticas (bem como suas representações) atravessadas pela efervescente questão cultural. Sob esse prisma, as desigualdades destacam-se ainda mais. No entanto, percebe-se que no campo político-educacional essas relações parecem conviver insuspeitas, na medida em que é amplamente aceito que à escola cabe a responsabilidade de promover aquilo que a sociedade não tem conseguido: incluir todos os sujeitos, sem distinção.

Nas últimas duas décadas, a Educação Especial tem vivido um momento de modificação histórica do seu papel. Desde a assunção da dimensão inclusiva, os serviços especializados, como os realizados pelo Instituto de Cegos da Bahia, precisam se configurar como suporte para o ensino regular no recebimento deste alunado, não mais como instância paralela de ensino, o que tem se constituído como um grande desafio para a referida instituição e todos os seus membros.

Conforme recomendado pela legislação atual (BRASIL, 1988; 1996; 2008a; 2008b; 2009b; 2011b; 2011c), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado de forma complementar à escolarização de estudantes com cegueira, baixa visão e deficiências múltiplas e realizado no turno inverso ao da escolarização convencional.

As atuais tessituras do Atendimento Educacional Especializado, desenhado pela orientação inclusiva, para os estudantes cegos e com baixa visão, propõe reconhecer que a ausência da visão, por si só, não impede o desenvolvimento nem a aprendizagem de uma criança, embora notoriamente o limite em diversos aspectos. Considerada ponto de partida para toda atuação pedagógica com alunos com deficiência visual, essa concepção possibilitaria a construção de atendimento especializado condizente com as especificidades da limitação visual, a qual requer estimulação, desde a infância, dos outros canais sensoriais, da linguagem e da dimensão social.

Certamente terá ampliadas possibilidades de aprendizagem e participação aqueles indivíduos a quem sejam oportunizadas interações familiares e educacionais que reconheçam as especificidades impostas por sua condição visual, sem que estas sejam concebidas como únicas determinantes para seu desenvolvimento.

Segundo o proposto pela legislação atualmente em vigor no Brasil, através do AEE, estudantes cegos e com baixa visão têm direito ao acesso a saberes, recursos adaptados e metodologias específicas para seu desenvolvimento escolar e social, tais como: atendimento com professores especializados; acesso à Tecnologia Assistiva e materiais didáticos e pedagógicos adaptados (como transcrição em relevo através do Sistema Braille para os/as estudantes com cegueira; ampliação para fontes adequadas à condição visual do aluno com baixa visão; utilização de contrastes; construção de mapas táteis; descrição de imagens; adaptações de tabelas e gráficos; uso do computador por meio dos programas leitores de tela ou lupas ampliadoras, etc.).

Como professora de Atendimento Educacional Especializado, atuando no Instituto de Cegos da Bahia, trafego não apenas pelos desafios próprios da intervenção pedagógica com esses estudantes, mas também situações adversas como a inexistência de recursos e materiais adaptados nas escolas convencionais; generalizado desconhecimento (por parte dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas convencionais) das necessidades educacionais e dos direitos legais garantidos a esses alunos; resistência da comunidade escolar às necessárias mudanças de didática, avaliação e adaptação curricular para a garantia da aprendizagem dos alunos com cegueira e baixa visão; escassez (e por vezes completa ausência) de diálogo entre a escola convencional e a instituição especializada, o que dificulta bastante a necessária troca e produção de conhecimentos que visem a melhoria da atuação pedagógica entre ambas; negligência, omissão e/ou superproteção das famílias, interferindo no desenvolvimento responsável dos referidos estudantes.

O aprofundamento de estudo sobre a conjuntura educacional prevista para esses sujeitos emergiu como desejo e necessidade, para melhor compreender a realidade escolar na qual trabalho. O ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) possibilitou a ampliação e efetivação dessas intenções, através da realização da presente pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), integrante da Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, do PPGE UFBA.

Durante o período do Mestrado, as descobertas direcionadas tanto pelos estudos teóricos, quanto pelas experiências da pesquisa de campo repercutiram no desenho do presente texto, evidenciando a necessidade de problematizar as propostas atuais da política educacional

brasileira frente ao que é vivenciado no cotidiano das escolas, especificamente pelos estudantes cegos e com baixa visão.

Ao analisar investigações sobre a inclusão escolar de estudantes com cegueira e visão reduzida realizadas na cidade de Salvador/Bahia, identifiquei a persistência de dificuldades e barreiras já conhecidas do contexto das escolas convencionais. Pesquisas como as de Cruz (2002), Coimbra (2003), Santos (2007) e Martinez (2011), embora com objetivos distintos, convergem ao descrevem: ausência de planejamento, currículos, materiais didáticos e recursos adaptados à condição visual dos alunos; lacunas da formação de professores (inicial e continuada); falta de articulação entre os serviços especializados e a escola comum. Apesar de não constituir-se como objeto principal dos estudos citados, atitudes de preconceito e discriminação vivenciados pelos estudantes com deficiência visual também são relatadas pelos autores supracitados. Percebe-se, assim, que as dificuldades enfrentadas por crianças, jovens e adultos cegos e com baixa visão, mantêm-se em meio a uma série de conflitos prévios da cultura escolar, embora lhes sejam particularmente mais discriminatórias.

Atualmente, na cidade de Salvador, o atendimento especializado para os estudantes com deficiência visual ocorre tanto em instituições particulares filantrópicas (como o Instituto de Cegos da Bahia - ICB), como em órgãos públicos (como Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAP), além de ser realizado no interior das escolas em Salas de Recursos e, mais recentemente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2006; 2009; 2011a). As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em escolas públicas, são espaços destinados à atuação do professor de AEE, para apoio especializado aos estudantes matriculados na própria escola ou de sua vizinhança, objetivando a garantia de acesso aos materiais, aos recursos e às tecnologias adaptadas, a fim de garantir a plena aprendizagem e participação do alunado com necessidades educacionais especiais.

Devido ao recente processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, há escassas análises que tratem da sua organização, implantação e funcionamento. Em pesquisa sobre os estudos nacionais que abordem essa temática, foram encontrados trabalhos como os de G. Silva (2008), Milanesi (2012), W. L. Silva (2013) e Almeida (2013).

Desta maneira, não foram identificados trabalhos que tratem do AEE para estudantes com deficiência visual em SRM, tampouco pesquisas sobre SRM do Tipo 2. Nesse contexto, o presente estudo, poderá contribuir com a produção do conhecimento sobre educação

inclusiva, na medida em que aborda um recorte ainda pouco explorado: o apoio especializado a estudantes com deficiência visual, no contexto das SRM.

A análise da literatura e da legislação que tratam do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, bem como os questionamentos presentes no cotidiano profissional referentes tanto à atuação pedagógica com os estudantes cegos e com baixa visão, quanto com educadores, coordenadores e gestores das escolas convencionais, além das inquietações de familiares e acompanhantes consubstanciam-se na investigação ora apresentada.

Tais elementos fundamentaram o questionamento que direciona a presente pesquisa: *de que maneira os estudantes cegos e com baixa visão têm percebido o Atendimento Educacional Especializado que vivenciam nas Salas de Recursos Multifuncionais?*

A fim de compreender a percepção desses sujeitos sobre Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, considerou-se os seguintes objetivos:

- a) Descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para os estudantes cegos e com visão reduzida;
- b) Identificar e discutir as relações entre a percepção desses estudantes sobre o AEE e a cultura escolar que vivenciam.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo foi realizado em três escolas públicas da cidade de Salvador/Bahia, todas da rede estadual, escolhidas a partir dos seguintes critérios: realizarem de AEE a estudantes cegos e com baixa visão; possuírem Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento; receptividade de alunos e professores para com a pesquisa.

Os aspectos relacionados à definição e às concepções educacionais sobre cegueira e baixa visão tiveram como referencial os trabalhos de Buchalla (2010), Caiado (2006), Domingues, Carvalho, Arruda (2010), Haddad e Sampaio (2010), Martins (2006; 2013a; 2013b), Martín e Bueno (2010), Masini, (1994; 2013), OMS (1993, 2013), Rabêllo (2011), Reily (2011), Sá, Simão (2010), dentre outros.

Análises filiadas aos Estudos Culturais (GIROUX, 2012; NELSON, TREICHER, GROSSBERG, 2012; MATTELART, NEVEU, 2004; VEIGA-NETO, 2000; 2001; 2003)

foram escolhidas como referencial, por problematizarem os processos históricos e sociais que forjaram a escola, tal qual concebida hoje, sua cultura e regulamentação, bem como as implicações, os sentidos, os desdobramentos da cultura escolar materializada nas vivências cotidianas e representações dos estudantes. Para essa abordagem, destaco as teorizações sobre cultura escolar (VIDAL, 2005; GREEN e BIGUM, 2004; SILVA, 2011; 2012) e cultura escolar inclusiva (GLAT, 2007; SILVA, F., 2008).

A escolha por esse referencial permitiu discutir as definições da política educacional brasileira cujos pressupostos norteiam a realização da Educação Especial de orientação inclusiva (BRASIL, 1996; 1997; 2008a; 2011), suas possíveis articulações com as atuais definições de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008a; 2008b; 2009b; 2011b; 2011c), das quais a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2006; 2009; 2011a) configura-se como mais recente ação.

O referencial metodológico desta pesquisa considerou a abordagem de Bogdan e Biklen (1982) sobre pesquisa qualitativa e de Lüdke e André (1986) sobre a estratégia metodológica escolhida: o estudo de caso, que possibilitou a imersão no contexto estudado. Assim, foram embasadas as ações empreendidas: visita às escolas e suas respectivas Salas de Recursos Multifuncionais, diálogos com a comunidade escolar, com vistas à melhor compreensão do ambiente e dos participantes da pesquisa.

Para a coleta de evidências, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com as/os estudantes: Regina, que cursa Ensino Médio na Escola A; Adriano, que cursa Ensino Médio na Escola B; Geraldo e Marcos, alunos do Ensino Fundamental II na Escola C. As entrevistas com os estudantes foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Para manter o sigilo da identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa, todos os nomes de alunos e professores apresentados são fictícios.

Composto pelos resultados aos questionamentos norteadores da investigação, o presente texto está organizado da seguinte maneira: nesta seção explicito as motivações da pesquisa, os objetivos, o referencial teórico-metodológico, além de breves considerações sobre os resultados obtidos.

No capítulo 2, são caracterizadas concepções sobre cegueira, baixa visão e deficiência visual e suas implicações para a percepção social e educacional desses sujeitos.

No capítulo 3, aborda-se a perspectiva dos Estudos Culturais sobre as compreensões e determinações educacionais do ideário moderno que subsidiou a constituição da Educação Especial como sistema paralelo de ensino, separando em serviços e atendimentos distintos aqueles indivíduos considerados desviantes dos padrões estabelecidos. Apresenta-se a proposta da Educação Inclusiva, que reivindica a transformação das práticas escolares destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, prioritariamente no contexto da escola convencional. Abordam-se as implicações político-educacionais ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfocando os estudantes cegos e com baixa visão, com destaque para a recente criação e priorização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que têm se constituído, no âmbito normativo, como *locus* prioritário do AEE.

No Capítulo 4, são descritas as ações empreendidas na pesquisa: a escolha metodológica, bem como os instrumentos utilizados e apresentados os participantes desta pesquisa: os estudantes com deficiência visual.

No capítulo 5, são descritas e analisadas as representações presentes nas falas dos estudantes cegos e com baixa visão, a partir das categorias pesquisadas: caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais; percepção dos estudantes com deficiência visual sobre Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais; relação da atuação das Salas de Recursos Multifuncionais com a cultura escolar vivenciada pelos estudantes participantes da pesquisa.

Nas considerações finais são sintetizadas as análises a partir da retomada dos objetivos inicialmente propostos para a investigação. Por fim, aponto algumas sugestões que podem contribuir para a construção de uma cultura escolar inclusiva, para os estudantes cegos e com baixa visão.

## 2 NÃO VER E APRENDER

*Eu enxerguei normal até os 12 anos. De 12 anos para cá aconteceu tudo. Eu tive deslocamento de retina. Eu já tinha miopia (...) Aí eu parei de estudar, eu não sabia que tinha escola para deficiente não. Aí eu fiquei sem estudar três anos, porque quando a gente perde a visão, para a gente, aquilo ali acabou, a gente não sabe nada. É a mesma coisa quando chega um aluno deficiente, as professoras pensam que a gente é inútil. Quando a gente fica deficiente a gente também pensa que é inútil, que a gente não pode fazer nada, nem estudar. E eu também me acomodei pelo fato de achar que deficiente não estudava não.*

*(Marcos – estudante Escola C)*

As pessoas que não enxergam e aquelas que apresentam dificuldades acentuadas para ver compõem um grupo amplo e heterogêneo de indivíduos, cuja condição visual transforma suas experiências sensoriais, motoras, afetivas, psicológicas e educacionais. Diversos fatores influenciam a vida de alguém que não vê, resultando em modos particulares de vivenciar o mundo, interagir com outras pessoas, explorar ambientes e objetos. Aspectos como o grau da perda visual (se total ou parcial), a época da ocorrência (se congênita ou adquirida), as causas (se orgânicas, se acidentais, se disfunções progressivas), além da relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros (a família, a comunidade, a escola e demais grupos sociais) trazem significativas implicações para seu desenvolvimento.

Para melhor compreender as demandas existenciais, as expectativas e capacidades de pessoas que não dispõem plenamente do sentido visual, é necessário reconhecer muito mais do que as implicações sensoriais impostas pela ausência da visão. Considerar isoladamente características orgânicas individuais não traduz as possibilidades de desenvolvimento de um indivíduo, como tem sido demonstrado em diversos estudos realizados nas áreas de Educação (CAIADO, 2006; COIMBRA, 2003; SANTOS, 2007), Filosofia (MASINI, 1994; SILVA, L., 2008), Arte-Educação (REILY, 2011; RABÊLLO, 2011), Sociologia (MARTINS, 2006; 2013a; 2013b) e Saúde (MARTÍN, BUENO, 2010; HADDAD, SAMPAIO, 2010; BUCHALLA, 2010), dentre outros.

Considera-se cegueira congênita aquela manifestada desde o nascimento até os primeiros anos de vida, ocasionada por fatores orgânicos, lesões ou enfermidades que afetam as funções visuais. A ocorrência da cegueira desde a infância interfere e limita o desenvolvimento da criança, em vários aspectos, requerendo oportunidades de vivenciar experiências estimulantes



que contribuam para a construção de sua identidade, possibilitem interações, aprendizagens e percepções diversas do mundo que a cerca. Sobretudo para alguém que não dispõe da visão, tais estímulos exercem influência sobre os modos como esse indivíduo se relacionará consigo mesmo (seja no trato com a aceitação da própria condição visual, seja para a superação de obstáculos, desenvolvimento da autoestima, da confiança) e com os outros (no relacionamento familiar, social e educacional).

É necessário estabelecer mediações adequadas para, o mais precoce possível, estimular o referencial perceptivo da criança cega, criar novas estratégias de exploração do ambiente, oportunizar experiências, desenvolver contatos físicos e comunicacionais, a fim de evitar que a ausência da visão seja preenchida por maneirismos, ecolalia, dentre outros comportamentos estereotipados, os quais:

(...) caracterizam-se por movimentos involuntários, artificiais, repetidos e descontextualizados como, por exemplo, movimentos rotativos das mãos, balanço e manipulação do corpo, inclinação da cabeça, tamborilo e compressão dos olhos.

Esses fenômenos, geralmente observados nos primeiros anos de vida, não são causados pela cegueira e são mais acentuados em crianças com cegueira provenientes de contextos nos quais prevalecem a superproteção, o isolamento ou o abandono. (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 31)

Quando a perda visual ocorre após os primeiros anos de vida, seja por progressão de fatores orgânicos, seja advinda repentinamente através de lesões, doenças infecciosas e acidentes, considera-se que a ausência da visão foi adquirida ou adventícia. A compreensão das causas que levaram à perda visual, assim como o devido tratamento requerido (nos casos das patologias e traumas oculares) possibilita identificar cuidados necessários à saúde e comprometimentos gerados. Fatores como a idade e as vivências pessoais do indivíduo que perdeu a visão trazem diferentes repercussões da aquisição dessa condição, bem como variadas respostas emocionais, sociais, familiares e educacionais.

Nem a cegueira congênita, nem a adquirida causam limitações cognitivas, motoras e psicológicas, embora a ausência da visão modifique os modos de perceber e de construir representações mentais como a imaginação, as emoções, as relações consigo mesmo e com o mundo, ou seja, para as crianças cegas, a limitação visual é ampliada por contextos que apresentem barreiras à interação, mobilidade e afetividade. Assim, para além da condição

orgânica, as vivências pessoais representam diferentes possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e participação, como ocorre com todas as demais pessoas.

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se à diversidade de modos de perceber visualmente o mundo entre as pessoas consideradas cegas, já que nem todas possuem percepção visual nula. Como destacam Sá e Simão (2010, p. 30) “Estima-se que somente 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual, pois a maioria delas revela a presença de algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento”.

Os indivíduos que apresentam baixa visão possuem comprometimentos da função visual que podem acarretar: alteração da acuidade visual, perda da visão central ou periférica, diminuição da visão para perto/para longe, além das alterações nas percepções de contrastes, das cores, das formas. Na baixa visão, essas alterações ocorrem em ambos os olhos e não são corrigíveis por recursos convencionais como óculos ou lentes de contato e podem ocorrer devido a enfermidades, traumas e disfunções da função visual, manifestando-se desde o nascimento ou desencadeado ao longo da vida. Embora mais difícil de serem realizados nos primeiros anos de vida, quando a criança utiliza mais a visão para perto e manuseia objetos grandes, coloridos e com imagens e letras maiores, a realização do diagnóstico precoce e o acesso a providências adequadas de saúde e educação favorecem o desenvolvimento das crianças com baixa visão. (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 8)

Segundo os dados mais recentes, a Organização Mundial da Saúde - OMS (2013) estima que, em todo o mundo, 285 milhões de pessoa possuam deficiência visual. Deste contingente, 246 milhões possuem baixa visão e 39 milhões são consideradas cegas. As principais causas de deficiência visual atualmente são: erros de refração não corrigidos, como miopia, hipermetropia ou astigmatismo (43%); catarata (33%); glaucoma (2%). Globalmente, estima-se que 19 milhões de crianças possuam deficiência visual, das quais 1,4 milhões são cegas e 12 milhões possuem deficiência visual devido a erros de refração, condição diagnosticável e corrigível, se houvesse acesso a serviços de saúde especializados.

Embora a OMS (2013) destaque que nos últimos 20 anos diminuiu significativamente o número de indivíduos cuja perda visual fora causada por doenças infecciosas, chama a atenção o fato de que 80% dos casos existentes poderiam ser evitados ou curados, o que ressalta as carências mundiais de acesso a programas de prevenção e de saúde pública. Nos

países mais pobres e naqueles com economia emergente, nos quais o acesso aos programas de saúde e educação são notoriamente mais deficitários, concentram-se 90% de todas as pessoas com deficiência visual do mundo. Além disso, na ausência de ações globais de prevenção, Haddad e Sampaio (2010, p. 13) consideram que “a cegueira poderá atingir 76 milhões de pessoas no mundo no ano de 2020, em consequência do crescimento e envelhecimento da população mundial”.

No Brasil, o Censo Demográfico (IBGE, 2010) aponta que 18,8% da população possui deficiência visual. Conforme a faixa etária, este contingente está dividido em: crianças de 0 até 14 anos: 5,3%; entre 15 até 64 anos: 20,1%; 65 anos ou mais: 49,8%.

Entre as deficiências pesquisadas, pelo Censo Demográfico (IBGE, 2010), apenas a deficiência visual apresentou maior incidência na população feminina: (5,9%) em comparação com a população masculina (4,8%), na população de 0 a 14 anos de idade; no grupo de 15 a 64 anos de idade, o percentual de população feminina com deficiência visual (23,1%) também superou o percentual de população masculina (17,1%).

Em relação à cor ou raça, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010), o maior percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas se encontrava na população que se declarou preta (3.884.965 pessoas) ou amarela (569.838 pessoas), o menor percentual foi da população indígena (165.148 pessoas).

Os dados apresentados demonstram como a abordagem sobre a cegueira está intimamente relacionada à complexa relação das desigualdades engendradas na sociedade. Grupos socialmente mais fragilizados, seja pelas questões econômicas, seja pelas relações de gênero, de cor e de idade, constituem contingentes aliados do acesso aos programas de saúde pública. Tal conjuntura sugere a necessária discussão de aspectos que permeiam a fabricação das compreensões sobre a deficiência, discussão que pode ser direcionada pela linha argumentativa destacada pelo ex-secretário-geral da ONU, Koffi Annan:

Tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, [as pessoas com deficiência] enfrentam a discriminação e estão desproporcionalmente representadas entre as mais pobres da sociedade: esta é uma “crise silenciosa” que afecta não só as pessoas com deficiência e suas famílias mas também o desenvolvimento económico e social de sociedades inteiras. (MARTINS, 2006, p. 18-19 *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 65-66)

Estamos, dessa maneira, diante de milhões de pessoas, com características individuais distintas, mas com necessidades sociais bastante semelhantes. Compreender essa diversidade

se faz necessário, assim com a percepção de que esses sujeitos são indivíduos únicos, sendo, portanto, inadequado generalizar concepções que restrinjam ou subestime suas capacidades.

## 2.1 SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao longo da história, a existência de homens, mulheres e crianças que não dispõem da visão como sentido principal suscitou controversas interpretações. Ao nos determos ao polissêmico terreno de impressões e expectativas sociais ambíguas a que a cegueira tem sido associada, perceberemos significados imbricados na extensa lista de noções e pressupostos de acordo com os quais nossa sociedade interpreta a condição daqueles que não enxergam. Esses significados, embora possam ser delimitados e identificados conforme as concepções hegemônicas de cada período, entrecruzam-se, forjando novos modos de perceber a cegueira, mutuamente dependentes, que persistem, atravessando épocas, embora mais hegemônicas em certos momentos, por vezes esmaecidas em outros.

A transposição dos sentidos que tradicionalmente descrevem a cegueira como acontecimento existencial pessoal (seja castigo, seja dom) para os sentidos universalistas modernos (seja como anormalidade física, seja como patologia) instaram ao questionamento da educação de pessoas cegas: seria possível ensiná-las a ler, a escrever, a compreender conteúdos abstratos, conceitos visuais, enfim, prepará-las para a vida em sociedade, considerando os padrões sociais vigentes? Para se chegar a esse questionamento, antes, foram necessárias algumas grandes transformações.

Em primeiro lugar, a transformação da interpretação mística da cegueira. Desde a antiguidade, tradições longínquas como a grega legaram narrativas nas quais os cegos eram representados ora como poeta de memória prodigiosa, como Homero; ora como profeta com dons de percepção do mundo extra sensorial, como Tirésias; ora como alguém que recebe castigo divino, como Édipo (REILY, 2004; MARTINS, 2006). Sobre o adivinho tebano, se questionara Diderot: “Pois o que era esse Tirésias, que lera nos segredos dos deuses, e que possuía o dom de prever o futuro, senão um filósofo cego cuja memória a Fábula nos conservou?” (GUINSBURG, 2000, p. 119).

Já a tradição judaico-cristã não só retomaria essas concepções como as ampliaria. São emblemáticas as narrativas bíblicas segundo as quais Jesus curara vários cegos, livrando-os, a um só tempo, da cegueira física e da espiritual (MARTINS, 2006). Para aqueles que não

alcançaram a graça da cura, restariam a busca pela misericórdia e piedade alheias, daí a mendicância constituir-se como prática sobressalente na Idade Medieval (embora ainda exista em nossos dias), época em que o privilégio das interpretações da experiência religiosa como explicação para os acontecimentos terrenos identificaram de maneira mais hegemônica a cegueira ao pecado e ao castigo.

Outro sentido que figura como importante modo de compreender a ausência (ou grande dificuldade) da visão encontrou sua condição de possibilidade à medida que a sociedade ocidental vivenciou o esmaecimento das epistemologias místicas, enquanto o desenvolvimento filosófico e científico, anunciados pela Modernidade, reivindicou o alcance do apogeu da racionalidade científica.

Na Modernidade, os pressupostos humanísticos e científicos forjariam a compreensão do desenvolvimento orgânico e mental, bem como as definições sobre as doenças, suas respectivas etiologias e possibilidades de cura deveriam passar pelo crivo de métodos de análise que valorizavam a lógica e a neutralidade, a fim de garantir a objetividade na interpretação das ocorrências naturais. A transposição para as ciências humanas dessa forma de conceber os fenômenos (individuais e sociais, seus processos e significados) ampliou o lastro dos parâmetros de objetividade contra a subjetividade, das respostas lógicas, universalmente aplicáveis, reproduzíveis, contra a dúvida, a complexidade, a incerteza. Como consequência, o senso comum e o conhecimento científico estariam irremediavelmente separados, sendo o primeiro desprezado e o segundo entronizado pela razão positivista. (COIMBRA, 2003).

É nesse contexto que a visão passa a ser descrita como a função do sistema visual, exaustivamente investigada e classificada conforme padrões biomédicos. Na direção oposta a esse ideal, a ausência da visão denotaria desvio do padrão, patologia, deficiência. Assim, os pressupostos racionalistas modernos fundamentaram profundas mudanças nas concepções sociais vigentes até aquele momento. Segundo Martins (2006), a Modernidade possibilitou o desencantamento da cegueira, transformando as concepções místicas sobre o não ver através da criação daquilo que o autor chama de “o idioma da deficiência”, ou seja, a cegueira passaria a ser diagnosticada, compreendida e descrita através de padrões da ciência que emergia como hegemônica, privilegiando sua análise enquanto patologia. Assim, a cegueira não seria mais tida como manifestação da ira ou da benevolência divina, nem castigo, nem dom. Através da assunção da perspectiva moderna, a cegueira tornou-se apenas defeito

orgânico, marca de um corpo em desarmonia, incapacitado, deficiente. É no interior dessa perspectiva que se engendra a noção de deficiência visual.

Sobre as concepções hegemônicas que interpretam a cegueira nas sociedades ocidentais, podemos considerar que:

O Ocidente lega-nos uma densa etno-história acerca dos significados que foram sendo adscritos à deficiência visual, legados que permanecem conosco e cuja presença podemos ainda perscrutar na vida social, ou reconhecer nos ecos e usos metafóricos da linguagem. Passando por um conjunto de mitologias fundadoras do pensamento ocidental – em que a cegueira, sucessivamente, conotou negrume, trevas, ignorância, castigo, saber místico, pacto demoníaco -, retemos a noção de que as pessoas cegas, quais significantes, foram sempre imbuídas de valores ao serviço das mais diversas narrativas; jamais foram tidas como produtoras de significados que refletissem a densidade de suas próprias experiências. Ao longo dos séculos, a cegueira jamais deixou de ser uma figura da paisagem para ser acolhida e ressignificada pela voz de quem a conhece na carne. (MARTINS, 2013b, p. 63).

A assunção da cegueira através dos pressupostos da deficiência e da patologia fundamentou prescrições médicas, legislativas e educativas, além de inúmeros efeitos de sentido nas práticas sociais. Ainda hoje, tais significados estão presentes no cotidiano de pessoas cegas ou com baixa visão, quando têm suas capacidades exageradas ou subestimadas; suas facilidades ou dificuldades particulares generalizadas, como se todas as pessoas com cegueira formassem único e homogêneo contingente, com perspectivas, necessidades e limitações iguais, o que, obviamente não é válido.

Evidentemente, ao transgredir os padrões de saúde, eficiência e produtividade para o trabalho, tão caros à sociedade capitalista na qual a Modernidade assentara as definições de deficiências visuais (desde cegueira total até visão subnormal, como fora chamada por muito tempo a baixa visão), noções que foram constituídas a partir de um campo de significados que inferioriza os indivíduos nessa condição, na medida em que suas existências e seus modos de ser adscrevem uma patologia. Nesse contexto, a reabilitação, a busca pela cura, os tratamentos médicos e as práticas educacionais, por um lado, pressupunham as pessoas cegas como receptores passivos das descobertas científicas, das intervenções médicas e educacionais; por outro lado, objetivavam a normalização, para então as adaptar, “o mais possível a uma sociedade cujas margens deverão permanecer intocadas” (MARTINS, 2013b, p. 64).

Sendo um dos múltiplos modos de nomear a experiência humana de não ver, o conceito moderno de deficiência visual, presente nas definições biomédicas atuais, busca definir a condição existencial única que abrange variações orgânicas e sensoriais, implicando diferentes alterações no desempenho visual dos sujeitos que a possuem, reconhecendo que essas alterações lhes acarretam um conjunto de consequências na motricidade, linguagem, sociabilidade, cognição e afetividade. A ausência da visão atualmente é associada a significados que avançam para além do âmbito sensorial, resultado de controversas representações culturais sobre o não ver.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) tem proposto a classificação e unificação da terminologia relacionada à deficiência visual adotada por todos os países, sob a alegação de que a construção de classificação universal favoreceria a comunicação entre profissionais e usuários de serviços de reabilitação, além de possibilitar a comparação dos dados de estudos realizados nas diferentes regiões do planeta.

Segundo a perspectiva biomédica, tradicionalmente, a classificação da deficiência visual esteve orientada por padrões quantitativos. Os mecanismos internacionais determinam, analisam e verificam os parâmetros de saúde, de acordo com pressupostos científicos que privilegiam a instituição de padrões específicos de análise. Nesse sentido, a 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde, conhecida como CID-10 (OMS, 1993), atualmente em vigor, considera que os graus de comprometimento visual podem variar em uma escala crescente de 1 até 9, de acordo com o valor da acuidade visual apresentada. Assim, a baixa visão é concebida entre as categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual (quando o valor máximo da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor que 0,3 e o valor mínimo é menor igual a 0,5, com campo visual menor que 20°). Já a cegueira compreenderia as categorias 3, 4 e 5 de graus de comprometimento visual (quando esses valores estão abaixo de 0,05 ou o campo visual menor que 10°). A categoria 9 compreenderia a acuidade visual indeterminada ou não especificada.

Hadadd e Sampaio (2010) argumentam que, embora a CID-10 ainda esteja em vigor, publicações do Conselho Internacional de Oftalmologia e da Organização Mundial de Saúde não mais consideram a acuidade visual como principal dado para a definição de deficiência visual. Essa mudança de perspectiva baseia-se em estudos clínicos que observaram que somente os dados sobre acuidade visual com correção óptica poderiam subestimar outros aspectos importantes da condição de indivíduos com deficiência visual. Os autores afirmam

que a proposta para a CID-11 (cuja publicação está prevista para 2015) sugere as seguintes modificações: a) mudança dos termos “acuidade visual com a melhor correção óptica” para “acuidade visual apresentada”, já que atualmente a falta de correção óptica é considerada a principal causa de deficiência visual; b) exclusão do termo baixa visão e uso exclusivo das categorias deficiência visual 1, 2 e 3; c) mudanças na categoria 4 de cegueira que antes incluía “monocular” e “binocular”, prevendo a especificação do grau em cada olho.

Para além das concepções que definiram a cegueira e a baixa visão segundo pressupostos de identificação mística ou estritamente biológicas, há uma terceira via de interpretação, originária da transformação que a subsidia, a saber: conceber a cegueira como construção social. Vygotsky (*apud* CAIADO 2006), por exemplo, considerou que a concepção científica da cegueira, caracteriza-se por entender o indivíduo não apenas como ser biológico, mas também social e histórico. Masini (2013) destaca que os estudos desenvolvidos por Vygotsky, a partir de 1920, fundamentaram uma nova percepção dos indivíduos com deficiência, pois ele “voltou-se para o que poderia ser desenvolvido em cada pessoa, o que estava intacto e poderia ser ampliado” (p. 89). Para ilustrar essa compreensão, autora faz a seguinte citação:

A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também em certo sentido uma fonte de manifestação das capacidades, uma força. (Por estranho que seja, semelhante a um paradoxo). (VYGOTSKY, *apud* MASINI, 2013, p. 89)

Desta maneira, a compreensão de que a deficiência provocaria no indivíduo um processo de compensação ao comprometimento sensorial do qual é acometido é bastante revolucionária. Contrapondo-se à ênfase atribuída aos aspectos orgânicos, a compensação causada pela cegueira constitui-se devido ao processo social. É importante destacar, porém, que

Não se nega que, biologicamente, a cegueira é muito limitadora, porque ela impede a pessoa de se locomover, explorar novos espaços e receber informações visuais. Porém, socialmente, ela não é limitadora, porque a pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais. Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz (CAIADO, 2006, p. 40)



Outra via de compreensão da cegueira fomentou a quarta profunda transformação nos modos como os sujeitos cegos são reconhecidos e tratados pela sociedade. Essa noção advém do reconhecimento que a cegueira e a baixa visão não se descrevem apenas através de medidas que quantificam a capacidade visual, sendo necessária a valorização da funcionalidade da visão apresentada pelos sujeitos, como se valem do resíduo visual que preservam ou de como são capazes de se adaptar ao ambiente, explorar o mundo, interagir e aprender, enfim, os modos como cada um supera as limitações impostas pela condição orgânica e usufruem de seus direitos sociais.

Durante os anos de 1970, com a emergência dos movimentos sociais, as lutas por direitos de cidadania e os subseqüentes embates e conquistas alcançadas nos campos legislativo, educacional e ao mundo do trabalho, além do desenvolvimento de novas pesquisas na área médica, conforme destaca Souza (2013) modificaram a interpretação científica das capacidades e da funcionalidade das pessoas com deficiência.

É bastante recente essa via de interpretação da deficiência, a qual privilegia a relação entre as condições orgânicas e de funcionalidade, como determinantes para a superação das limitações. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) considera as múltiplas interações entre componentes da saúde, classificados na perspectiva do corpo (funções: fisiológicas dos sistemas, incluindo as funções psicológicas; estruturais: partes anatômicas, como órgãos e membros) do indivíduo (atividades: ações que executa) e da sociedade (participação: envolvimento em atividades da vida diária). Assim,

(...) A CIF integra conceitos do modelo médico e social de funcionalidade e incapacidade; sua abordagem é biopsicossocial. O significado da condição visual para o indivíduo depende da sua interação com fatores sociais, ambientais, psíquicos, familiares, laborativos (HADDAD; SAMPAIO, 2010, p. 11).

Atualmente, a visão é descrita como a função do sistema visual, iniciada em cada um dos globos oculares, que transita pelas vias sensoriais, as quais transportam os estímulos luminosos até o cérebro, onde, enfim, serão produzidas a síntese da percepção visual, a identificação das formas, tamanhos e cores. Conforme Martín (2010), quando vemos um objeto com ambos os olhos, cada um deles produz projeções distintas, posteriormente interpretadas pelo cérebro como uma imagem única. Durante o processo de ver, certas partes da retina associam-se e comunicam-se: para cada ponto de uma retina, há outro correspondente no olho oposto. Havendo a projeção simultânea da imagem, em cada ponto,

ambas se fundirão numa única percepção, resultando a visão binocular, influenciada por três fenômenos perceptores: a percepção simultânea, a fusão e a estereopsia (percepção da terceira dimensão). A função visual compreende: o sentido da forma, o sentido cromático e o sentido luminoso. A perspectiva clínica indica ainda que a ocorrência de disfunções, patologias, desvios e/ou incapacidades em quaisquer aspectos da função visual, individualmente ou de forma associada, poderá resultar em deficiência visual total (cegueira) ou parcial (baixa visão).

O primeiro sentido da função visual é o sentido da forma, também denominado acuidade visual e constitui a capacidade de perceber figuras e formas, considerando-se o campo visual do olho. Sua amplitude é caracterizada conforme a visão central, a visão distante e a visão próxima. Podem interferir na acuidade visual fatores como o contraste, a iluminação dos objetos ou a idade do indivíduo, bem como seu estado fisiológico (ansiedade, tristeza, adoecimento, motivação etc) (MARTÍN, 2010, p. 23-24). Quando a acuidade visual apresenta diminuição que não pode ser corrigível com meios ópticos convencionais, ocorre a deficiência visual. Martín e Ramirez (2010) consideram que o amplo intervalo de medidas que compreende a baixa visão até a ausência de percepção de luz (cegueira total) determinam funcionamentos visuais muito diferentes, independente do algarismo da medida apresentada.

O sentido cromático é o segundo sentido da função visual e constitui a capacidade do olho de perceber as cores. A extensão do campo visual cromático corresponde aos pontos nos quais as cores são reconhecidas, a partir da estimulação/inibição da absorção dos raios luminosos de três cores fundamentais: vermelho, azul e verde. A partir da síntese dessas cores, deriva-se a percepção das demais. Fatores como o tamanho, o brilho e a iluminação dos objetos podem interferir na extensão do campo visual cromático (MARTÍN, 2010, p. 24-25). As alterações na percepção das cores, segundo Martín e Ramirez (2010, p. 39) podem variar desde a incapacidade de distinguir uma, duas ou as três cores fundamentais, até a cegueira total para cores.

O terceiro sentido da função visual é o sentido luminoso que representa a capacidade do olho de distinguir e se adaptar às diferentes intensidades da iluminação dos ambientes. (MARTÍN, 2010, p. 25). Nas pessoas com baixa visão, as dificuldades relacionadas à percepção luminosa podem gerar desde hipersensibilidade à luz (fotofobia) que requer o controle da iluminação, uso de óculos de sol e evitar reflexos; até a chamada cegueira noturna (himeralopia) que

requer iluminação intensa para melhor aproveitamento na realização de tarefas visuais (MARTÍN; RAMIREZ, 2010, p. 39-40).

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as deficiências representam desvio significativo ou perda tanto nas funções quanto nas estruturas do corpo, gerando limitações ou restrições aos indivíduos que possuam essa condição. Mas ao contrário do que ocorria na perspectiva anteriormente citada, que julgava, de modo geral, a necessária separação das pessoas com deficiência entre seus iguais, primeiro capacitando-a em separado, para só depois inseri-la na vida social; a perspectiva mais recente supõe a interação como requisito para o desenvolvimento das capacidades, ou seja: primeiro interagir, para assim desenvolver.

Embora reconhecidamente mais hegemônica durante determinados períodos da história, as concepções supracitadas atravessaram os tempos e persistem nos dias de hoje. No caso específico dos indivíduos com cegueira, figura como exemplar a reflexão proposta por um estudante entrevistado por Prado (2006), cuja pesquisa de Mestrado versou sobre o processo de inclusão escolar de pessoas cegas e com baixa visão, em uma cidade do interior de São Paulo. Diz o estudante:

O pior é ter que cruzar com pessoas fanáticas que querem me levar para a Igreja porque acreditam que o diabo é quem me deixou cego. E quando aparecem os que querem dar esmolas ou tirar o diabo do meu corpo? Tudo isso é muito pior do que ser cego. Eu também sou religioso, mas a gente tem que saber separar as coisas (*apud* PRADO, 2006, p. 28).

O depoimento evidencia a permanência atual da longínqua tradição que descreve a cegueira como manifestação do sobrenatural, identificada com o demoníaco e o castigo divino.

Sá e Simão (2010) discutem alguns dos mitos e crenças que povoam o imaginário social sobre a falta da visão, presentes em atitudes/concepções, tais como: não se dirigir diretamente à pessoa cega em uma conversa, mas a seu acompanhante ou guia vidente, como se a cegueira impedisse a pessoa de dialogar e expressar opiniões próprias; elevar o tom da voz, como se cegueira também afetasse a audição; crer que a cegueira por si só prejudica a intelectualidade e o raciocínio; acreditar que a pessoa cega naturalmente possui o olfato, o paladar e a audição sobremaneira privilegiados, o que lhes garantiria poderes de percepção extraordinários, como a capacidade de reconhecer oscilações emocionais de um interlocutor simplesmente através de nuances como entonação da voz ou adivinhar lhes as feições e traços físicos através dos

cheiros, além da ideia errônea de que todos os cegos possuem capacidade inata para a música; acreditar que a ausência da visão seria compensada pelo desenvolvimento da memória, o que resulta a esperança de que sejam ouvintes extraordinários, cuja aprendizagem pela audição seria diferenciada e requereria incentivos; esperar valores morais exemplares daqueles que seriam capazes de ver com os olhos do coração, assim, todas as pessoas com cegueira seriam erroneamente entendidas como exemplos de bondade, desapego e força de vontade. Desta maneira, percebemos que, “(...) a figura da pessoa com cegueira é concebida pelo senso comum e também pela literatura como tola, incapaz, digna de piedade, assexuada, promíscua ou como ser dotado de poderes e qualidades extraordinárias” (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 27).

Como se trata de representações culturais e sociais, os modos ambíguos de descrever a cegueira, em nossa sociedade são permeados de contingências e deslocamentos, os quais, ao longo das épocas, têm fabricado sentidos cambiantes sobre a experiência humana de não ver.

(...) Muitas culturas cultivam a ideia de que a pessoa cega pode compreender o mundo de forma mais intensa porque se acha livre dos enganos derivados da visão exclusivamente viso-sensorial. O uso, por exemplo, do termo “vidente”, como alguém que “vê” o que os outros não vêem, alguém que vê mais do que o “normal”, imprime um significado positivo à capacidade subjetiva e pessoal de ver. Contrariamente a isto, uma das definições do termo “cego”, encontrada em dicionários da Língua Portuguesa, e introjetada socialmente, enquanto alguém não perspicaz, com pouco discernimento e lucidez, como sinônimo, portanto, de “raciocínio perturbado e razão obliterada”, confere à expressão um significado negativo, ao qual se encontra subjacente um conjunto de valores estereotipados e preconceituosos contra a pessoa desprovida de visão. (COIMBRA, 2003, p. 53)

Conforme destaca Rabêllo (2011, p. 47), estar no mundo sem dispor da visão como sentido predominante implica conviver com estereótipos, estigmas sociais e preconceitos. Já para Reily (2004), definir as pessoas cegas seja como incapazes, seja como profetas com sexto sentido, representa duas faces do mesmo estereótipo. Embora essa autora considere que a prática de rotular as diferenças seja tão antiga quanto a humanidade, ela argumenta que a invenção recente do termo estereótipo remontaria ao aparelho que, no final do século XVIII, realizava cópias de textos em papel machê, através de molde. No início do século XX, psicólogos sociais adotaram o conceito de estereótipo para representar as imagens que usamos para categorizar o mundo. Análoga ao aparelho que fabricava cópias de textos, a fabricação de ideias estereotipadas se dá a partir de um molde rígido de concepções na reprodução de outras. De acordo com a autora, “[...] o termo estereótipo, com sua origem no processo de manufatura de textos, traduz de maneira bastante apropriada o mecanismo psicológico que

utilizamos ao tentar encaixar o Outro numa estrutura que já cristalizamos dentro de nós” (REILY, 2004, p. 147).

Assim, concepções sociais estereotipadas subjazem representações da cegueira em vigor desde a antiguidade, na medida em que permanecem notadas no cotidiano atual de crianças, jovens e adultos nessa condição, bem como no de seus familiares. Estudos atuais têm demonstrado como a nossa sociedade ainda compartilha percepções equivocadas sobre o ver e o não ver. Caiado (2006) também analisa alguns estereótipos da cegueira cujas ambivalências permanecem atuantes: como por exemplo, a ausência de visão relacionada à escuridão, à incapacidade, à deficiência. Sá e Simão (2010), por exemplo, colheram 400 registros individuais de professores que participavam de curso de formação à distância, sobre Atendimento Educacional Especializado, realizado em 2008. Dos fragmentos selecionados, depreende-se:

(...) a cegueira é concebida como condição de inferioridade, o que justificaria os gestos e as atitudes de proteção ou superproteção, dependência e tutela, benevolência, compaixão, vitimização, estigmatização e assujeitamento, encobertos pelos mitos de normalidade, incapacidade, infantilização e passividade. (SÁ, SIMÃO, 2010, p. 29)

Mitos e crenças sobre as capacidades e limitações das pessoas cegas estão presentes em nossa sociedade, por vezes disfarçados por eufemismos, melindrados em gestos, situações e atitudes nem sempre explícitas de demarcação da diferença daqueles que não dispõem do sentido da visão. Essas concepções não são exclusivas de uma dada parcela da população, nem se restringem a um só momento histórico, embora sejam mais perceptíveis em certas épocas do que em outras, dependendo da conjuntura cultural. No entanto, a linearidade de tal esquema não dá conta de explicar as múltiplas possibilidades de ser, nem tampouco os variados desafios cotidianos enfrentados por aqueles que não dispõem da visão como sentido principal.

A cegueira e a baixa visão são condições existenciais cujas implicações, especificidades e necessidades circunscrevem muito mais do que a limitação ou completa ausência da visão. Evidentemente, é importante definir como tais limitações podem se apresentar, principalmente com relação à práticas educacionais adequadas, com vistas à subsequente participação social equânime desses sujeitos. Mais do que isso, é necessário considerar a interconexão de elementos, em que encontramos a valorização da deficiência visual como categoria de um discurso biomédico, vinculado à patologização e à incapacidade dos indivíduos. Questionar a apropriação dessas nomeações para a educação é ainda mais indispensável.

## 2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL E A APRENDIZAGEM

As narrativas da literatura ocidental sobre a experiência do não ver sugerem sua emergência mais sistematizada como problema educacional apenas a partir do início do século XIX. Antes disso, a cegueira era posta de forma exótica, ora interpretada como tragédia pessoal, ora representada como terrível castigo, ora valorizada como dom profético. De maneira geral, a ausência da visão era descrita como grave limitação ao desenvolvimento intelectual, social e cultural, por isso a impossibilidade do acesso de cegos aos conhecimentos culturais disponíveis apenas pela educação formal. Configuram-se como exceção a esta regra as raras pessoas cegas que conseguiram tal feito.

Muitos séculos se passaram até que as interpretações da cegueira como algo que impossibilitaria a aprendizagem fossem postas sob suspeita. Alguns filósofos se interrogaram sobre as capacidades táteis, auditivas, sinestésicas, olfativas e intelectuais das pessoas cegas, como no célebre caso do enciclopedista francês Denis Diderot, o qual, em 1749, publicou a “Carta sobre os cegos, para uso daqueles que veem” (DIDEROT, 2000). Os questionamentos sobre as capacidades intelectuais das pessoas cegas subsidiariam outras discussões, principalmente a partir da vigência da racionalidade moderna. Pouco a pouco, esses debates convocariam médicos e pedagogos a esquadrihar limites, criar intervenções e métodos na investigação, promovendo grande transformação na compreensão dos modos de existir sem ver, na medida em que consideraram, pela primeira vez na história, as possibilidades educacionais daqueles que não enxergam.

Vygotsky (*apud* CAIADO, 2006) considera que a compreensão da cegueira, segundo a perspectiva biológico-ingênua, desenvolveu-se durante o século XVIII, quando iniciam as primeiras tentativas formais de educar pessoas com deficiência, pressupondo-se que a ausência de um órgão sensorial poderia ser compensada com o aumento do funcionamento dos outros órgãos preservados. Assim, a aprendizagem das pessoas com deficiência se daria através do auxílio e estimulação dos sentidos remanescentes.

A associação da cegueira à assunção de desenvolvimento compensatório dos sentidos remanescentes esteve associada aos ideais empiristas, os quais outorgavam à experiência sensível a gênese do conhecimento, direcionaram, durante muito tempo, a educação de pessoas cegas. Supunha-se que a ausência de um órgão sensorial poderia ser compensada com o aumento do funcionamento dos outros órgãos sensoriais, o que exigiria rigoroso

treinamento dessas habilidades. Entretanto, pesquisas realizadas por Vygotsky (*apud* CAIADO 2006), no início do século XX, demonstraram que a ausência da visão não pode ser compensada por nenhum outro órgão, embora ela engendre novas forças e novas funções, destacando a importância de considerar a historicidade da vida humana enquanto cultura.

Reily (2004) apresenta e discute situações que envolvem a compreensão social das pessoas com cegueira, como noções amplamente difundidas, inclusive entre educadores, segundo as quais a ausência da visão implicaria sensibilidade inata para conhecer pelo toque dos dedos, ou que seria necessário treinar a discriminação tátil das crianças cegas, como pré-requisito indispensável à aprendizagem, realizada prioritariamente através do tato. Os equívocos causados por interpretações desse tipo influenciam tanto as relações sociais quanto as práticas escolares, uma vez impedem a real percepção do estudante à nossa frente. Forjado por concepções que deslocam a cegueira do território que mitifica a diferença, para demarcações que a trata como anormalidade e deficiência, paralelamente temos o projetar de expectativas incoerentes com as capacidades e limitações que as pessoas nessa condição compartilham. A relação escolar igualmente está sujeita a esse campo difuso de preconceitos e estereótipos, que não contribuem para a aprendizagem dos estudantes cegos e com baixa visão.

A utilização de recursos específicos que garantam o acesso dessas pessoas aos currículos escolares têm sido discutida desde o final do século XIX, configurando-se em área bastante pesquisada, em todo o mundo. Reily (2004) e Martins (2006), relatam que, desde que Valentin Haüy criou a primeira escola para cegos na França, desenvolveram-se inúmeras tentativas de ensiná-los a ler e a escrever, sempre baseadas na apreensão tátil dos contornos das letras impressas em relevo. Até que Charles Barbier, um oficial da cavalaria francesa, criou um código de comunicação, chamado de grafia sonora, ou sonografia, que visava à escrita dos sons da fala através da combinação de 12 pontos em relevo. Como sua ideia foi renegada pelos militares, em 1819, Barbier a apresentou aos professores e alunos cegos do Instituto Nacional para os Jovens de Cegos de Paris (REILY, 2004, p. 142). Por mais que especulemos as possíveis expectativas que Barbier teria nutrido quando fez isso, certamente ele não imaginaria a amplitude da revolucionária transformação que estaria prestes a subsidiar.

Era o século XIX e até aquele momento as pessoas cegas estiveram excluídas do mundo da escrita convencional, já que não enxergavam as letras. As primeiras tentativas institucionais de superação dessa realidade foram empreendidas pelo próprio Valentin Haüy, com a

confeção de letras em relevo. Para lê-las, era necessário percorrer com o dedo o contorno de cada uma delas, o que possibilitou a alfabetização, embora a leitura fosse realizada de forma muito lenta. Devido aos limites desse procedimento, a escrita era praticamente impossibilitada, bem como encarecia e tornava extremamente trabalhosa a impressão de livros. O sistema de escrita por meio de pontos em relevo inventado por Charles Barbier não agradaria aos professores do Instituto parisiense. Seria um menino cego ali residente, o qual ficara particularmente interessado no novo método, que se dedicaria exaustivamente à sua adaptação, construindo, anos depois, o sistema de leitura e escrita que permitiria, pela primeira vez na história, a plena inserção das pessoas cegas na cultura escrita, com autonomia e independência.

Luis Braille (1809-1852) cegara aos três anos, devido a um acidente na oficina do seu pai. Morava e estudava no Instituto parisiense desde os 10 anos, onde aprendeu a ler através das letras de Haüy. Quando conheceu o sistema de Barbier, composto de 12 pontos em relevo, percebeu que eles não poderiam ser apreendidos facilmente. Então, dedicou-se a aperfeiçoar o sistema, chegando à conclusão de que apenas seis pontos são perceptíveis à ponta dos dedos, de forma simultânea. A partir dessa constatação, Luis Braille explorou as combinações dos pontos em relevo e desenvolveu um sistema capaz de representar a escrita das letras do alfabeto francês, bem como de outros sinais gráficos como números, letras com acentos, pontuação e notas musicais. Até que “em 1839, já havia resolvido satisfatoriamente a maior parte dos problemas da grafia pontilhada (posteriormente denominada de Braille) e publicou o ‘Método para escrever palavras, músicas e canções simples por meio de pontos, para uso pelos cegos e arranjados para eles’” (REILY, 2004, p. 142)

Embora as autoridades da época de Luis Braille tenham sistematicamente recusado o sistema de leitura e escrita por ele inventado (sob a alegação que a distinção de tal sistema marginalizaria ainda mais os cegos), a difusão de sua invenção entre os estudantes cegos, pouco a pouco, ressaltou suas vantagens para aqueles usuários. O código seria adotado oficialmente no Instituto francês apenas em 1854, dois anos depois da morte do seu criador.

Conforme destacam Soares e Carvalho (2012, p. 17) a grande polêmica gerada no âmbito da educação de pessoas cegas na instituição francesa limitou-se à discussão dos processos substitutivos à letra impressa. “Isto é, foram setenta anos de disputa em torno da minimização dos efeitos da cegueira em relação à letra impressa, mas praticamente não houve nenhum debate sobre a transformação da escola em oficina de trabalho”.



Atualmente, o Sistema Braille é utilizado por pessoas cegas e por aquelas que possuem surdocegueira. O sistema está baseado na combinação de seis pontos em relevo, organizados em duas colunas verticais paralelas. Cada coluna possui três pontos, dispostos de cima para baixo, da esquerda para a direita. A cela Braille constitui o resultado da combinação dos seis pontos em relevo. Por meio da variação das posições iniciais desses seis pontos, são possíveis outras 63 combinações, realizadas em séries de caracteres.

Diversos autores como Farrel (2008), Reily (2004), Martins (2006), Caiado (2006), Martín e Bueno (2010), Coimbra (2003), Sá e Simão (2010), discutem aspectos relevantes sobre as especificidades e implicações da escrita Braille, que representou um marco na história da educação das pessoas com deficiência visual, seja por garantir acesso direto aos textos, seja por permitir a escrita individual, com agilidade, seja por ter subsidiado o desenvolvimento de saberes e práticas educacionais que garantiriam o avanço das concepções sobre a escolarização daqueles que não dispõem da visão, como será abordado no tópico seguinte.

Para uma pessoa usuária do Sistema Braille, a realização da escrita manual ocorre através do uso de uma reglete e punção ou da máquina de datilografia Braille. A reglete possui em sua base prancha de madeira ou plástico para apoio do papel e régua contendo horizontalmente linhas paralelas com celas vazadas, nas quais estão marcadas as reentrâncias dos pontos da cela Braille. O punção é um instrumento de madeira ou plástico, com ponta de metal, usado para pressionar o papel, formando o relevo Braille no verso da folha. Assim, as marcações feitas no papel com a reglete pressupõem a escrita “pelo verso” para posterior leitura pelo lado direito, técnica que exige domínio do Sistema Braille, agilidade na escrita e destreza motora e tátil para o preenchimento adequado de cada letra, literalmente realizada ponto a ponto. A escrita Braille tem especificidades que demandam das pessoas cegas saberes muito particulares, destreza, treinamento, pois “(...) o aprendizado do Braille requer muito tempo e muita aplicação, da mesma forma que os mapas em relevo também exigem muito exercício para que sejam seguidos e compreendidos (RABÊLLO, 2011, p. 52)

A máquina de datilografia Braille, pode ser mecânica ou elétrica, possui seis teclas correspondentes a cada ponto da cela Braille (1, 2, 3 à esquerda; 4, 5, 6 à direita); no centro, há uma barra de espaço; além de teclas para ajustar o papel na folha, tecla para mudança de linha e tecla de retrocesso. Bastante conhecida no mundo todo, a máquina Braille produzida, desde 1882, pela *Perkins School of the Blind*, cujo modelo é chamado *Perkins-Brailier*. (MOSQUERA, 2010)

Assim como a reglete, a máquina de datilografia Braille requer a produção individual de cada página, embora a máquina possibilite mais agilidade para a escrita, e a realização da leitura simultânea, já que os pontos em relevos são impressos na frente do papel, não sendo necessário retirar o papel ler o seu verso, como no caso da reglete. Atualmente, com o desenvolvimento de softwares específicos, é possível digitar textos no computador que serão transcritos para o Sistema Braille e posteriormente impressos por meio de impressora específica, garantindo agilidade na produção, principalmente para a impressão de livros, revistas, e demais materiais de estudos.

Nos dias atuais, considera-se que deficiência visual afeta o desenvolvimento do indivíduo em sua linguagem, mobilidade, orientação, cognição e emocional. Assim, para além dos recursos necessários ao acesso à leitura e à escrita, há implicações que demandam a percepção da pessoa cega não apenas como alguém que não dispõe da visão, mas como um sujeito conformado pela ausência desse sentido, cujo desenvolvimento outorga características e necessidades específicas. Assim, para melhor compreender como são as formas, as proporções, as texturas, por exemplo, o manuseio de objetos, pode favorecer a aprendizagem de certos conceitos. Do mesmo modo, a deficiência visual também implica necessidade de orientação e localização dos sujeitos no espaço, bem como de sua capacidade de locomover-se em um ambiente e de reconhecer obstáculos.

Conforme a perspectiva educacional atual, considera-se cega é aquela pessoa que necessita de recursos táteis e sonoros para acessibilidade aos conhecimentos, textos, e currículos estudados. Já a pessoa com baixa visão é aquela cuja capacidade visual requer o uso de ampliações no tamanho das letras impressas, utilização de contrastes adequados, cores específicas, controle da iluminação do ambiente, além da utilização recursos sonoros. Para Masini (2004), por exemplo, compartilha da definição da *American Foudation for the blind*, segundo a qual a criança com cegueira é aquela cuja perda visual requer, para a aprendizagem, o uso de recursos táteis, como o Sistema Braille, aparelhos de áudio e equipamentos especiais; já a criança com baixa visão é aquela que conserva visão limitada, embora útil para aquisição da educação, por meio de recursos educativos especiais.

De acordo com essa perspectiva, o termo deficiência visual indica um contínuo de perda de visão e inclui a cegueira e a baixa visão. A cegueira descreve o nível de perda da visão de pessoas que necessitam principalmente de métodos táteis e sonoros de aprendizagem. Farrell (2008, p. 23) que utiliza as expressões baixa visão e visão reduzida como sinônimas, em

referência a pessoa cuja aprendizagem e ensino envolvem principalmente métodos que dependem da visão.

Farrell (2008) também destaca a importância da identificação, realizada por profissionais das áreas médicas e educacionais, das causas e tipos da deficiência visual, a fim de verificar os modos como cada indivíduo pode apresentar melhor desempenho. O autor discute como a aprendizagem da pessoa cega está associada à utilização adequada de: técnicas adequadas de orientação e mobilidade; realização de experiências práticas que incentivem a participação de crianças cegas no manuseio de materiais, objetos e artefatos; o acesso à informação de modo rápido e eficiente, por meio de recursos como gravadores, utilização de computadores que permitem tanto a leitura em áudio, quando a ampliação dos caracteres dos textos; leitura por métodos táteis; acesso às matérias do currículo nacional, atividades extracurriculares, como esportes, atividades de lazer, encontros sociais que forneçam oportunidades para o deficiente visual aprender, fazer amigos, desenvolver a autonomia necessária para a vida adulta.

A criança com cegueira não tem as mesmas possibilidades de comunicação e interação de uma criança que enxerga para entrar em contato com objetos, seres e diversos apelos visuais do ambiente porque a visão favorece a mobilidade, a localização, integra e organiza as informações provenientes dos outros sentidos de forma abrangente e simultânea. (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 30)

Atividades que explorem o tato, a fala e o contato físico, permitem que a criança cega supere lacunas ocasionadas pela ausência da visão, não as preenchendo com comportamentos estereotipados, fenômenos que não são causados pela deficiência visual, mas resultam de ambientes escassos de estimulação adequada, isso porque

(...) Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão. Em outras palavras, a cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos. (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 33)

Sá e Simão (2010) argumentam ainda que a criança com deficiência visual requer mediação adequada, que estimule comportamentos que explorem suas capacidades de aprendizagem, baseadas em referencial perceptivo não visual, como por exemplo, a discriminação tátil

(habilidade de apreender através de estímulos táteis, informações sobre as características de um objeto, por exemplo, como forma, textura, tamanho, densidade, etc). Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento de conceitos implica atividade intelectual que envolve outras funções psicológicas como a cognição, a emoção, as vivências socioculturais.

Nesse processo, a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, a abstração, as relações de equivalência, comparação, diferenciação e analogia são ativadas e desenvolvidas de forma incessante na internalização e na construção de imagens mentais ou representações simbólicas. Daí a necessidade de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva específicos como suporte ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com cegueira. (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 45)

Crianças com baixa visão desenvolvem um modo particular de perceber o mundo ao seu redor, são capazes de usar a visão em diversas atividades, o que deve ser estimulado o mais precocemente possível. A avaliação qualitativa do uso eficiente da visão deverá ser realizada por diferentes profissionais, para indicar os benefícios do uso funcional da visão no dia a dia, o uso da visão em atividades significativas para a criança poderá favorecer sua capacidade de explorar de objetos, a compreender os ambientes, se relacionar com as pessoas etc. Desenvolver atividades que estimulem o aproveitamento da visão residual não prejudica a aprendizagem da pessoa com baixa visão, ao contrário, garante a ampliação das capacidades de conhecer e de interagir, dentro e fora da escola.

O tipo e tamanho das letras, a distância do material a ser visualizado, o contraste oferecido e a incidência de luz sobre o material devem ser considerados quando o professor prepara os materiais e em atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, ou seja, é necessário considerar sempre as necessidades visuais do aluno e oferecer condições e recursos para melhorar a eficiência visual (o uso da visão). (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 10-11)

Para aquelas pessoas com baixa visão, o uso de recursos são variados e podem favorecer a aprendizagem e a participação dessas pessoas em diversos ambientes. Entre os recursos, estão: ampliação de caracteres, uso de lupas, telelupas, óculos monofocais ou bifocais. Conforme lembra Mosquera (2010) independentemente do material a ser utilizado, muitas vezes as pessoas com baixa visão necessitam ficar mais próximas, ou sob iluminação especial (mais clara ou mais escura, dependendo da condição visual), para se concentrarem melhor, principalmente em se tratando de ambientes escolares. Carvalho et al. (2002) considera que para melhorar o aproveitamento da função visual e conseqüentemente da aprendizagem das

peessoas com baixa visão, pode-se utilizar: auxílios ópticos, lupas, telescópios e auxílio não ópticos (como por exemplo, controle de iluminação, aumento de contraste e iluminação).

Rabêllo (2011) destaca que os caminhos perceptuais, para a aprendizagem da pessoa com cegueira, embora demandem a estimulação de sentidos como o tato, o olfato, o paladar, a audição e a sinestesia, pois essa pessoa não possui capacidade inata superior em nenhum desses sentidos, os quais devem ser desenvolvidos como em todas as pessoas. O desenvolvimento de experiências significativas, que explorem a fala, o contato vivencial entre objetos, indivíduos e o mundo circundante, ampliam as competências de aprendizagens para as pessoas cegas, afinal favorecem a ampliação do repertório cultural, das funções comunicativas, da capacidade de organizar e planejar ações, etc., Para o autor, como as impressões sensoriais não ocorrem de forma isolada em nenhum indivíduo, é necessário perceber a pessoa cega como um todo, não como apenas um ser que não vê. Por exemplo,

(...) o desconhecimento de como ocorre o processo de conhecer na ausência do sentido da visão pode levar à desatenção às diferenças de percepção, às experiências, ao modo de ser, sentir e agir da pessoa que não enxerga. Numa sociedade que não considere a diferença entre as pessoas, a aprendizagem do aluno com deficiência visual pode terminar tomando como parâmetro o padrão dominante, cujo referencial geralmente é o do vidente e cuja aprendizagem acontece em grande parte por meio do olhar (RABÊLLO, 2011, p. 64)

Sob a perspectiva educacional, a deficiência visual pressupõe necessidades específicas que deverão ser contemplados por programas educacionais que visem à aprendizagem dessas pessoas. Entre os conteúdos específicos, conforme orientações do MEC (BRASIL, 1995): ensino do Sistema Braille, para o acesso à leitura e à escrita; Orientação e Mobilidade, que favorece a exploração do ambiente, a autonomia e locomoção independente; Soroban, instrumento utilizado para realização de cálculos matemáticos; e Escrita Cursiva, que utiliza técnicas específicas para ensinar a pessoa cega a assinar o próprio nome.

Perceber essas demandas, compreender suas especificidades e garantir a realização de serviços de adaptações, bem como o desenvolvimento de saberes e técnicas que visassem à aprendizagem das pessoas que não dispõem da visão, ou daquelas que apresentam significativa diminuição desse sentido, tem sido objetos de interesse educadores e educadoras, ao longo dos séculos, práticas que conformaram a construção e especialização de uma área pedagógica que historicamente se manteve separada da educação convencional: a Educação Especial.

### 3 CULTURA ESCOLAR E DEFICIÊNCIA VISUAL

Na interrogação dos caminhos percorridos para a construção dos sentidos cambiantes entre as culturas escolares e a escolarização das pessoas que apresentam cegueira ou baixa visão, a reflexão aqui proposta desenvolve-se a partir do diálogo entre os conceitos de cultura e educação, tomando como base o contexto moderno, responsável pela invenção da cultura escolar como a conhecemos hoje.

A escola é uma instância social de relevância ímpar, responsável pela instrução formal dos indivíduos, como também pela transmissão e reconfiguração dos saberes que regulam a manutenção social. Se considerarmos que a invenção, consolidação e o desenvolvimento dos modernos sistemas de ensino ocorreram em meio às transições políticas e sociais em vigor desde a instituição da racionalidade moderna e do sistema Capitalista, perceberemos a escola como protagonista de histórias de lutas e de assujeitamentos.

O reconhecimento do papel social desempenhado pelo ensino escolar tem sido alvo de inúmeros estudos e críticas, ao longo da história. Entre tantas perspectivas de abordagens, não podemos deixar de notar aquelas que questionam de forma mais profunda os modos com que a escola tem se instituído como obrigatória e necessária, apesar de não ser igual para todos. Considera-se, dessa maneira, que a efetiva compreensão dos atuais sistemas de educação está relacionada à tessitura da escola do passado, afinal:

(...) sabendo – mesmo que minimamente – como chegamos a um determinado estado de coisas fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagrada nesse estado de coisas. A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (VEIGA-NETO, 2003. p. 7)

A emergência da escola atual está situada à época das revoluções liberal e industrial, sendo, portanto, uma invenção bastante recente, que se constituiu como

(...) instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. (VEIGA-NETO, 2011, p. 114)

Canário (2008) considera a escola como revolucionária forma de fabricar a socialização que supôs tanto a invenção da noção de infância quanto a “emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras actividades sociais, submetida a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar” (CANÁRIO, 2008, p. 74). Para o autor, a crise que a educação atual vivencia possui raízes profundas na episteme que forjou a escola moderna, em meio às promessas que, não sendo cumpridas, legaram inúmeras incertezas.

De acordo com essa perspectiva, entre a Revolução Francesa (1789) até a 1ª Guerra Mundial (1918) a escola viveu sua idade de ouro, pois naquele contexto, havia um tempo de certezas, “na medida em que correspondeu, por um lado, a um período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo e, por outro lado, a um período de harmonia e coerência internas entre as suas diferentes dimensões” (CANÁRIO, 2008, p. 74).

Enquanto sua função tornava-se cada vez mais importante, não é difícil perceber como que “(...) as muitas campanhas que se desenrolaram desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa ideologia (...) a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

A produção de racionalidades que engendram as formas de intervenção na vida social eram efetivadas em instituições escolares, bastante semelhante ao que acontecia nos asilos, nas prisões e nas fábricas, através das múltiplas formas de disciplinar os corpos (dos estudantes e dos professores), os espaços, os horários, os currículos, etc.

Fixa-se então uma espécie de gramática do ensino, que marca – uma vez que constrói e que organiza – a nossa forma de ver a escola: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivos pouco variável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. (NÓVOA, 2008, p. 20)

Sendo uma entre outras narrativas da história humana, a Modernidade poderia ser caracterizada como época de incessante busca pelo conhecimento e pelo ordenamento do mundo. De maneira bastante resumida, poderíamos dizer que, durante o Renascimento, a

natureza era compreendida como um organismo vivo e dinâmico, o seu conhecimento era dado a partir da interpretação dos significados ocultos que ela encerrava; já na Idade Clássica, entretanto, o mundo consistia de matéria e movimento mecânico, assim, conhecê-lo significava ordená-lo e classificá-lo. (OKSALA, 2011, p. 42).

Estabelecer a ordem pretendida, conforme Veiga-Neto (2001), só foi possível mediante “a desnaturalização da natureza”, em oposição às perspectivas das épocas anteriores, quando os fenômenos, suas causas e efeitos foram entendidos como obedientes às ordens naturais e nem sempre explicáveis. Convém destacar que, na busca pela organização do caos com que a natureza se apresenta em fenômenos múltiplos e complexos, nem sempre compreensíveis, há a necessidade de meticulosa análise e descrição científica, ou seja, com métodos eficazes, reproduzíveis, generalizáveis, universais.

Assim, o mundo natural, os homens e as mulheres, seus corpos, suas mentes, as sociedades, as culturas, nada escaparia à necessidade febril do pensamento moderno de ordenar, classificar, esquadrihar, controlar, legislar. Segundo essa perspectiva, toda assimetria, toda diferença necessitaria passar pelo crivo da racionalidade e da ciência. Para isso, estruturou-se o conhecimento disciplinar da cultura, da sociedade, do sujeito, visando à unidade. Veiga-Neto (2000, p. 45) argumenta como desde o Iluminismo pretendeu-se a criação da imagem unificadora, em direção da qual a modernidade se articulou para fabricar, gerando, portanto, uma racionalidade que tendeu ao reducionismo epistemológico. Sobre essa questão, Bauman (2011) argumenta:

A lei local da civilização ocidental que se autodenominou modernidade poderia ser articulada e *sentida* como universal graças à universalidade do abraço com que o Ocidente envolveu o resto do que era humano, no globo: foi a globalidade de sua dominação que permitiu aos europeus projetar “a civilização *deles*, a história *deles*, o conhecimento *deles* como civilização, história e conhecimento *überhaupt*” (“em qualquer situação”); perspectivas a partir das quais as percepções são estabelecidas e reparadas pelo diferencial de poder. (2011, p.37, grifos do autor)

Erigiu-se nesse contexto a noção moderna de sujeito, sob influência platônica, da tradição hebraica, do cristianismo, do humanismo e do idealismo alemão. Assim, duas questões principais constituem essa concepção de sujeito: a primeira diz respeito à ideia de que o sujeito é uma unidade indivisível, que possui uma essência, um “eu”; a segunda, a ideia de que o sujeito é único, particular; diferente, portanto, de qualquer outro. Veiga-Neto (2000, p. 44) discute como a modernidade operou a transformação dessa concepção (portanto, um



elemento discursivo), em uma realidade concreta, embora elaborada em dado tempo e espaço, ou seja, uma abstração.

O caráter transcendental dado pela episteme moderna ao sujeito por ela idealizado teve desdobramentos bastante significativos. Em primeiro lugar, pode-se destacar a concepção de identidade que segue a mesma linha argumentativa: unificada, plenamente definida e coerente. Em segundo lugar, o papel nuclear que o sujeito, cuja identidade é tão bem definida, almejada e padronizada, ocupa no pensamento e das práticas pedagógicas modernas.

A identidade invadiu o pensamento e a prática modernos, vestida desde o início como tarefa individual. Cabia ao indivíduo encontrar uma fuga da incerteza. Nem pela primeira e nem pela última vez, os problemas criados socialmente deveriam ser resolvidos por meio de esforços *individuais*; e moléstias coletivas, curadas por medicamentos privados. Não que os indivíduos tenham sido abandonados a suas próprias iniciativas, nem que se confiasse em sua sagacidade. Muito pelo contrário, colocar na agenda a responsabilidade individual pela formação de si gerou o acolhimento de preparadores, treinadores, professores, conselheiros sobre em que consistem as identidades para as quais são consultores e sobre as maneiras como essas identidades podem ser adquiridas, mantidas e demonstradas como tal. (BAUMAN, 2011, p. 114-115)

A relação entre a concepção transcendental de sujeito e o pensamento pedagógico moderno pode ser percebida em outro importante desdobramento dessa concepção unificadora, conclusiva e padronizante de sujeito/identidade: a questão da Cultura.

Cultura é uma daquelas noções que, embora façam parte de nossas vidas cotidianas, não são fáceis de definir. Complexa porque imbricada em fatores sociais e históricos, a tarefa insólita de designar o cultural já seduziu inúmeros teóricos, com motivações várias, mostrando-se tão difícil quanto a determinação de quem a possui e como se pode ensiná-la, para aqueles que a almejam. Essas definições pressupunham valores delimitados e ideologias que identificavam como absolutas as características abstratas da noção de Cultura. Quando, no início da Modernidade, alguns filósofos e literatos identificaram a necessidade de distinguir qualitativamente os aspectos culturais, houve a consequente separação entre o que seria a Cultura de melhor qualidade e aquela outra, inferior, tal seleção foi escamoteando práticas sociais tidas como mais simples, subalternas, baixa Cultura. A Cultura separa-se, desta maneira, dos desdobramentos sociais populares, da multiplicidade de referentes e produtores culturais, do campo da vida do homem e da mulher comum.

Numa interessante genealogia dos pressupostos epistemológicos da Modernidade, Veiga-Neto (2003, p. 8) localiza a condição de possibilidade para a construção do conceito de Cultura, como resposta humana a uma grande decepção sofrida, séculos atrás. Para esse autor, desde que a humanidade descobriu que o planeta onde habita, a Terra, não ocupa o centro do universo, como fora secularmente defendido pelas matrizes religiosas ocidentais, desde essa perda de centralidade no cosmos e da perda do caráter único que essa centralidade garantia frente a todo o universo, o ser humano se viu abandonado e perdido. Foi então que inventou a noção de Cultura que “(...) funcionou como um lugar simbólico – fosse por seus atributos de simples lugar, fosse pelo fato de ser um lugar exclusivamente humano -, como uma morada, capaz de conferir ao Homem um sentido de pertença e uma identidade única que ele pensava ter perdido” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

O conceito de Cultura surgiu, dessa maneira, como o elemento capaz de diferenciar e estabelecer a unicidade do ser humano, que, embora não estivesse mais no centro do universo, seria ainda especial por ser capaz de produzir algo que é único e valioso, símbolo do avanço e do progresso da civilização. Assim,

Desde o século XVII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo -, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado: no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7)

Tal qual solicitava o arcabouço conceitual moderno, com seu sujeito transcendental cuja identidade estava muito bem articulada aos ideias da época, de igual maneira, a Cultura representaria a execução máxima do plano de desenvolvimento racional e burguês da sociedade que a concebeu. De acordo com Bauman (2011, p. 115) “Os conceitos de construção de identidade e de cultura [...] eram complementares entre si, deram sentido um a outro e, portanto, só poderiam nascer juntos”.

Autores como Kant, Goethe, Schiller, Herder e Fichte são citados por Veiga-Neto (2003) como os principais arquitetos para a fixação moderna não somente da definição, mas também do pertencimento da Cultura, através de três características: em primeiro lugar, a Cultura seria um apanágio dos homens e das sociedades superiores, resultando daí a instituição da

supremacia nacional germânica e de uma distinção de classe. Em segundo lugar, a Cultura possuiria um caráter único e unificador, sendo necessário, portanto, sua padronização, através do ensino. Em terceiro lugar, o caráter idealista da Cultura, pressuposto, assim como a doutrina platônica dos dois mundos, a saber: o mundo sensível (onde vivemos e enxergamos apenas as sombras, os simulacros) e o mundo suprasensível (no qual residem as ideais puras, verdadeiras). Desse modo, “Atualizando a doutrina platônica dos dois mundos, aqueles autores alemães assumiram a possibilidade de efetivar, aqui neste mundo, as formas perfeitas que estariam num outro mundo, no mundo das ideias” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Considerando esses aspectos, a reflexão proposta pelo autor supracitado sugere que

(...) tal idealismo acabou tanto impregnando o entendimento moderno do que deve ser uma (verdadeira) teoria da educação, quanto alimentando a busca de uma sociedade e de uma cultura cuja “perfeição [...] ainda não se encontra na experiência” (...) Esse idealismo foi – e continua sendo – uma condição necessária para se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma Cultura única e universal. Foi também tal idealismo que fez da civilidade uma coisa exclusivamente *deste* mundo, enquanto que colocou a Cultura *neste* mundo mas como uma projeção de um ideal metafísico situado num outro lugar. (VEIGA-NETO, 2003, p. 10-11, grifos do autor)

Do idealismo, do caráter elitista e unificador da Cultura gestada na Alemanha naquele período, conforme a história nos mostrou, séculos depois, resultariam desdobramentos brutais. A produção e valorização de uma identidade única, pressuposta por uma Cultura superior, proporião a rejeição e até mesmo o aniquilamento das diferenças.

A epistemologia monocultural moderna demarcou o território da educação escolar como espaço privilegiado não apenas para a disseminação de seus ideais de homem, de sociedade e de Cultura, mas, antes, valeu-se da escola como instância privilegiada para a fabricação e manutenção desses mesmos ideais, na regulação dos limites e disciplinamento de suas mentes e corpos.

Ao longo do século XIX, em paralelo com a emergência de novos modos de governo e a afirmação dos Estados-Nação, a escola transforma-se num elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional. (...). O desenvolvimento da escola de massas faz parte de uma dinâmica transnacional que inscreve nos diversos contextos nacionais racionalidades e tecnologias de progresso difundidas em nível mundial. (NÓVOA, 2008, p. 20)

Estava definida, assim, a função civilizadora e moralizadora da escola. Segundo o autor supracitado, caberiam aos professores, arautos do progresso, a messiânica atribuição de

disciplinar e transmitir conhecimentos científicos fundamentais, organizados em currículos escolares que, cada vez mais, impuseram a supremacia da escola para partilha das noções de Cultura já discutidas. A escola através da imposição de novas formas de agir dos corpos, novas formas de se pensar e viver, baseadas em saberes científicos e históricos que se instituíam como únicos, serviu, assim, como via de acesso aos e manutenção dos saberes hegemônicos.

De acordo com Vidal (2005), a noção de *cultura escolar* surgiu quando alguns historiadores da educação problematizam o excessivo tratamento dado às análises abstratas e formalistas dos aspectos que compõem a escolarização, reconhecendo, em contrapartida, a materialização da subjetividade da cultura interna da escola nas relações e objetos cotidianos, como a sua arquitetura, a organização dos tempos escolares, as práticas de leitura, os objetos, os recursos didáticos, além da própria organização cultural dos docentes e dos estudantes. Para a autora, as investigações que convidavam ao estudo das práticas cotidianas da escola, de seu funcionamento interno, reconheceram, de maneiras diferentes, o caráter inventivo das instituições escolares, ou seja, que elas não representavam unicamente locais de reprodução social, sendo, portanto, igualmente criadoras de novos significados sociais.

F. Silva (2008, p. 71) argumenta que a escola possui uma cultura própria, a qual é desenhada por alguns elementos, tais como: “(...) os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)”. A autora ainda destaca a maneira pela qual a escola se organiza, nas sociedades ocidentais, reforçando mecanismos geradores de adaptação e dominação, os quais conformam processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, para além da legislação ou das recomendações oficiais vigentes em cada época. Desta maneira, considera-se que

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura. (SILVA, 2008b, p. 74)

Mas considerar as vozes de todos os sujeitos não era a prerrogativa dos ideais que conduziram a escola moderna, que desde sua origem burguesa esteve afeita à reprodução de saberes predeterminados, com vistas à garantia da regulação social, manutenção e perpetuação de

práticas segregativas e de ajustamento de condutas dos indivíduos, segundo determinada concepção de sociedade, a qual excluía quem não compartilhava do ideal padrão.

Caracterizam a cultura escolar a valorização do conhecimento científico, em detrimento dos saberes culturais locais; a valorização social nos moldes ocidentais: a religiosidade (judaico-cristã), a sexualidade (heterossexualidade), a etnia (branca caucasiana), o gênero (masculino), a constituição física e mental (instituindo padrões de normalidade, em oposição à anormalidade presente naqueles que possuíam alguma deficiência, por exemplo). Esses pressupostos vigorariam nos currículos e práticas escolares, limitando qualquer espaço de discussão sobre as diferenças individuais ou grupos sociais.

Uma vez que se constituiu como espaço privilegiado para alguns, reforçando/produzindo a desigualdade para outros, a escolarização corporifica formas extremamente eficientes de dominação cultural. Essas novas compreensões foram possíveis na medida em que combinadas e articuladas a perspectivas plurais de críticas às formas de normatizar e instituir padrões (culturais, sociais, sexuais, religiosos, físicos, intelectuais etc). Posteriormente, diversos estudos discutiriam o papel da educação na afirmação de narrativas que privilegiam certas identidades sociais, enquanto marginaliza, apaga ou silencia as vozes e as memórias culturais dos estudantes da “minoría”, afinal, para muitos desses estudantes, “a escolarização significa ou vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão.” (GIROUX, 2004, p. 84).

A partir do momento em quem a questão da diferença é situada na fronteira da crítica política e educacional, há uma transformação nos modos de se perceber e produzir a diferença. Como argumenta Veiga-Neto, (2003), desde o início do século XX, muitas teorias de bases linguísticas, antropológicas e filosóficas contestaram a concepção elitista, universalizante e idealista do cultural na perspectiva moderna. Segundo o autor, a noção de Cultura não foi tematizada senão na superfície, durante a Modernidade.

Desse modo, a presença da diferença no interior das instituições escolares se configuraria como aspecto fundamental para a contestação da estrutura das culturas escolares estabelecidas até aquele momento, quando a popularização da escola para as massas traria desdobramentos bastante significativos para os modos como a Cultura e a educação eram concebidos.

No início do século XX, a sociedade europeia estava profundamente marcada pelos ideais culturais modernos e vivenciava uma experiência desconcertante: mudanças econômicas, tecnológicas e conflitos sociais anunciavam transformações radicais na vida das pessoas. A hegemonia política da Inglaterra seria abalada durante as Guerras Mundiais que protagonizaria. Em confronto com a emergência das novas configurações sociais, a crescente industrialização, a urbanização das cidades, a ascensão das classes populares, tudo isso, abalou a identidade nacional britânica. Preocupados com os impactos dessas mudanças na vida social e intelectual inglesa, diversos pensadores empreenderam esforços de definir aquilo que eles denominaram de Cultura tradicional, a Alta Cultura, preservando-a das mutações anunciadas pelos novos tempos. Essa tentativa de manutenção da Cultura ocorreu nos moldes idealizados pelo humanismo romântico alemão (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 19).

Dentre os debates culturais suscitados naquela época, na Inglaterra, três referências principais se destacam: a centralidade de uma reflexão gerada pela Revolução Industrial sobre a Cultura nacional e seus respectivos impactos nas concepções de coesão social até então conhecidas; a importância dos intelectuais na manutenção da Cultura nacional e sua respectiva identidade, reagindo às ameaças advindas do processo de massificação da Cultura; as contradições dessa referência ao cultural e seus jogos de poder.

O contexto político inglês, no início do século XX favoreceu “o surgimento de um projeto cultural messiânico” (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 37), o qual preconizava a educação como principal recurso para a manutenção da Cultura clássica, a denominada Alta Cultura, indispensável para o processo de civilização as massas populares. Daí que os cursos secundários de alfabetização de adultos confluíram para o projeto de restauração cultural. Paralelamente, os esforços de vários intelectuais, incluindo a publicação de revistas defensoras dessa suposta Alta Cultura, fundamentaram um movimento contra o “embrutecimento” causado pela mídia e pela publicidade. O movimento de restauração cultural seria ampliado no entreguerras, o chamado *English Studies*, que, embora defensor de uma visão monocultural e elitista, trouxe para a baila de discussão a literatura inglesa, até então desprezada pela elite intelectual universitária, a qual valorizava apenas os estudos de textos clássicos.

Tais pressupostos seriam contestados quando novos olhares sobre o terreno da Cultura passaram a considerá-la embasada em contextos sociais menos tradicionalistas, como produto de interações, conflitos e práticas sociais de diversos sujeitos, inclusive daqueles até então

mantidos à margem dos estudos e teorias culturais. Ao considerar as culturas presentes nas vidas de pessoas de classe social desprivilegiadas, de analfabetos, de negros, de mulheres, ou de pessoas com deficiência, por exemplo, constitui-se uma reviravolta, uma verdadeira “virada cultural”, como destacam Mattelart e Neveu (2004).

Essa mudança não ocorreu apenas por motivações estilísticas, mas antes, representa a assunção do caráter político do cultural, que recusaria a distinção marcada por uma concepção Cultura, única e maiúscula, a qual deveria dar lugar à ideia de que há culturas, plurais e diversas, como são as relações mantidas entre o cultural e as estruturas do poder presentes em todas as instâncias da vida social.

Assim, a noção Cultura passaria a ser problematizada, na medida em que outra concepção surge: a ideia de que há culturas, descrita como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la” (HALL, 1986, p. 26 *apud* NELSON; GRASSBERG, 2012, p. 14). Questionar o que sejam as culturas, bem como seus pressupostos e afetos, dessa maneira, tornou-se um ato político, com ressonância abrangente e múltiplos sentidos. Afinal, a

*Cultura* transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 36)

No início do século XX, intelectuais ingleses ligados a movimentos de esquerda forjaram a chamada primeira linhagem de análises culturais contemporâneas (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 40). Os *Cultural Studies* foram responsáveis por uma radical mudança nos modos de se conceber e estudar a Cultura, em todo o mundo. Naquele cenário de questionamentos renovados, uma sequência de mutações sociais de um mundo em erosão foram discutidas por um grupo de jovens pesquisadores, oriundos de diversas classes sociais e estudiosos de várias áreas do saber, cujo cruzamento de conhecimentos e pesquisas permitiram o florescimento de temáticas e abordagens diferenciadas.

Destacamos as críticas empreendidas pelos Estudos Culturais, grupo de pesquisa criado na Inglaterra, através do qual foi possível não apenas a desconstrução do conceito de Cultura, como também o desenvolvimento da noção de culturas, sempre mais produtiva. É interessante destacar que essa mudança no arcabouço conceitual sobre culturas ocorreu graças ao deslocamento que “(...) está fortemente conectado à vasta crise da Modernidade (...) tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica” (VEIGANETO, 2003, p. 11).

Em 1957, um professor de literatura inglesa para classes populares, Richard Hoggart publicou o livro *The Uses of Literacy: aspects of working-class life with special references to publications and entertainments*, tido como texto fundador dos Estudos Culturais. Hoggart “estuda a influência da cultura difundida em meio à classe operária pelos modernos meios de comunicação” (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 42).

Em 1958, Raymond Williams publica *Culture and Society* “uma genealogia do conceito de cultura na sociedade industrial, desde os românticos até Orwell” (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 46).

Juntamente com Edward P. Thompson e posteriormente com o jamaicano Stuart Hall, os Estudos Culturais irão se consolidar como abordagem teórica das problemáticas sociais, que até então não faziam parte dos interesses acadêmicos. Com a fundação, na Universidade de Birmingham, em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, lentamente, os Estudos Culturais se estabeleceram. A partir da década de 1990 tiveram seus estudos ampliados para todas as partes do mundo.

Embora inicialmente os Estudos Culturais concentraram-se nas escorregadias fronteiras entre dois termos bastante complexos, a saber: culturas e educação, as implicações posteriores de tais discussões atravessaram todos os campos culturais, incluindo aí a reflexão sobre as práticas culturais estabelecidas no interior da própria escola.

Como utiliza um conjunto de abordagens não identificadas a qualquer tradição intelectual ou disciplina específica, os Estudos Culturais não devem ser considerados como uma narrativa única, ao contrário, justamente devido a multiplicidade de abordagens, metodologias e referenciais, abrangem controversa e diversificada gama de questões, inspiradas em diferentes



linhas teóricas, numa “alquimia que se aproveita dos muitos campos principais de teorias das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo”. (NELSON; GRASSBERG, 2012, p. 8 – 9). Nessa perspectiva, a noção de Cultura é transferida do espectro atravessado por distinções, hierarquias e elitismos para direção mais ampla, de sentidos versáteis e cambiantes, deixando de ser um domínio de um grupo restrito. A Cultura “por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7) é subvertida, problematiza-se a concepção que definia a alta Cultura – da tradição e da elite *versus* a subcultura - das massas populares.

A perspectiva multicultural engendra novas perspectivas, ao revelar o caráter contingente da noção de Cultura, bem como das relações fundamentais entre educação e poder. De maneira resumida, pode-se dizer que o multiculturalismo apresenta a possibilidade de desnaturalizar concepções culturais mais tradicionalistas, discutindo as raízes epistemológicas e políticas dessas compreensões, para, então desconstruir suas pretensões totalizantes e idealistas.

Assim, as variadas culturas existentes são consideradas como experiências plurais, vivas e contingentes, cada uma sendo única, particular, nunca a mesma para todos. Considera-se, assim que as culturas nunca são iguais, pois há múltiplos modos de interpretar a diferença e de ser diferente. Segundo essa perspectiva, favorável ao questionamento dos padrões vigentes, a escola poderia representar um campo fértil para a produção de novas percepções sobre culturas, diferença e diversidade. De acordo com F. Silva (2008)

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público. Assim, a escola, principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos, difere grandemente de outras organizações sociais.

Desta maneira, discursos pretensamente em favor da valorização das diferenças, da diversidade, paradoxalmente, convivem com o apagamento dos debates mais profundos sobre as condições através das quais todas as diferenças seriam incluídas pela escola, sendo ela mesma constituída e constituinte de uma sociedade desigual.

### 3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial constitui-se através do agrupamento de profissionais especializados, serviços e recursos específicos para o atendimento de pessoas com deficiências e desenvolvimento atípico. Historicamente, organizada em serviços paralelos de ensino, a Educação Especial tem vivenciado grandes modificações seja para a atuação dos profissionais e instituições, seja na definição do público a que se destina, seja na abrangência dos serviços e ambientes onde se efetiva.

No Brasil, a educação destinada às pessoas com deficiência, posteriormente definida como Educação Especial, seria, durante muito tempo descrita como: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Social, Pedagogia Emendativa; expressões carregadas de sentidos que deixam transparecer a concepção de diferença segundo o pressuposto da anormalidade, a qual requereria práticas “emendativas” (MAZZOTTA, 2005). Desde então, a Educação Especial atravessou alguns momentos distintos.

No período que compreende os anos de 1854 até 1956, tem-se o primeiro momento da Educação Especial do nosso país, quando se consolidaram as primeiras instituições especializadas para o atendimento de pessoas com deficiência, bem como a cultura escolar na qual foi engendrada: a educação institucionalizada.

No período que compreende 1957 até 1995, tem-se a Educação Especial voltando-se para as iniciativas de integração escolar dos alunos que contemplava. Naquele período, o desenvolvimento de Campanhas Nacionais para a conscientização das sociedade para as questões ligadas à escolarização e à saúde das pessoas com deficiência, bem como a instalação das primeiras Salas de Recursos e a criação do serviço de professores itinerantes, visaram a colocação de indivíduos com deficiência em escolas regulares.

A partir de 1996, o Brasil assumiria a perspectiva internacionalmente desenhada para a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, como passariam a ser definidos aquelas crianças e jovens público alvo da Educação Especial, agora sob a égide da Educação Inclusiva. Mais recentemente, a construção das Salas de Recursos Multifuncionais, segundo preconizado nos documentos que regulamentam, vem atender as demandas da escola inclusiva para o atendimento especializado a esse público, prioritariamente em ambiente escolar convencional.

### 3.1.1 As Instituições Especializadas

De modo geral, o início das práticas destinadas à educação das pessoas com deficiência (principalmente a intelectual) estiveram estreitamente relacionadas à perspectiva médica e científica, em vigor na modernidade. Os médicos foram os primeiros a desenvolverem um trabalho sistemático com deficiência em asilos e hospícios (GLAT, 2007; PATTO, 2008), organizaram intervenções educacionais e terapias, ambas baseadas na perspectiva médica de conceber a deficiência.

Conforme argumenta Mendes (2006, p. 387), a despeito de serem cogitadas em experiências pioneiras, já no século XVI, as primeiras iniciativas de tratamento educacional direcionadas para aqueles que eram considerados desviantes, fora dos padrões instituídos de normalidade, apenas se consolidariam a partir do século XIX, com o desenvolvimento de práticas asilares, de auxílio educacional e de tratamento de saúde, realizadas, principalmente, em instituições residenciais e hospitalares.

Essas práticas condiziam com os pressupostos modernos que assumiram certa compreensão de sujeito e de identidade, de acordo com ideais filosóficos e sociais modelares valorizados e reproduzidos na escola. Se, por um lado, a emergência dos saberes médicos e científicos permitiu conceber indivíduos cuja constituição orgânica não correspondiam aos padrões estabelecidos, como limitações circunscritas ao campo da deficiência; por outro lado, as atribuições culturais desenvolvidas subsidiaram intervenções, com vistas à superação, compensação ou busca da cura das limitações apresentadas por aqueles que não ouviam, não enxergavam ou não se locomoviam conforme esperado socialmente.

Durante o século XIX, a educação brasileira permanecia sobremaneira elitista, não havia o entendimento de que o poder público poderia ser responsabilizado pela educação popular. Se a escola era para poucos, entre estes não se cogitava a presença de pessoas com deficiência, embora já houvesse um progressivo interesse das áreas médicas no tratamento dessas pessoas e proliferassem iniciativas de criação de serviços de higiene mental e saúde pública. Àquela época: “Sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc.” (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Glat (2007) discute que, naquele momento histórico, a prioridade dos serviços especializados não era o ensino escolar, principalmente quando algum indivíduo apresentasse deficiências cognitivas, intelectuais ou múltiplas. Durante longo período, o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de assistência e saúde era extremamente reduzido e convivía com intervenções de várias especialidades da medicina. Quando finalmente realizado, o trabalho educacional era:

[...] voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AD) e relegado a um interminável processo de ‘prontidão para a alfabetização’, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal. Assim, muitos alunos passavam anos consecutivos aprendendo a escovar os dentes, a tomar banho e a comer sozinhos; a enfiar contas em arames e fios, a usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem. Sua “escolarização” limitava-se à discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de seqüência lógica, com o objetivo de “preparar-‘se” para a aprendizagem da leitura e da escrita. (GLAT, 2007, p. 20)

No caso das pessoas que apresentavam características atípicas em seu desenvolvimento sensorial ou comportamental, registram-se os trabalhos pioneiros realizados pelo português Jacob Pereira (1715-1780) para o ensino da linguagem às pessoas surdas; os estudos do médico francês Jean Marc Itard (1774-1838) com Victor, chamado de “menino selvagem de Aveyron”, o qual fora encontrado na floresta daquela cidade e apresentava atrasos de desenvolvimento intelectual e na comunicação; além da iniciativa do tradutor francês Valentin Haüy (1745-1822), que após conhecer e se impressionar com as habilidades do jovem mendigo cego François Leseur, empreendeu esforços para criar o *Institut National de Jeunes Aveugles*, em 1784. Nessa instituição, Haüy desenvolveu recursos para favorecer a leitura de seus alunos cegos, como a confecção, em relevo, das letras convencionais, utilizando barbantes colados sobre os contornos, depois executou de outras formas de imprimir as letras com contornos sobressalentes.

Embora bastante revolucionários para a época, gerando debates e contestações, os resultados apresentados pelas intervenções desses três educadores pioneiros fomentaram a concepção de que as pessoas com deficiência poderiam aprender, o que requereria como necessária a construção de serviços especializados destinados a organizar e estimular essa aprendizagem, realizada por profissionais, técnicas e recursos específicos. Desta maneira, iniciativas europeias de atendimento de surdos, cegos, deficientes físicos e intelectuais conformaram a criação de instituições especializadas onde alguns desses sujeitos poderiam estudar.

O modelo de instituições especializadas que funcionavam em sistema de internato se difundiria pelo mundo. Desde o princípio, marcam essa perspectiva educacional concepções e práticas que outorgaram a distinção e a separação dessas pessoas em espaços específicos de ensino, como instituições filantrópicas, asilos, hospitais e abrigos.

Soares e Carvalho (2012, p. 17) destacam que a escola para cegos criada por Haüy em 1784 possuía em seu currículo o ensino da escrita por meio das letras relevo e as disciplinas: aritmética, geografia e música. Em 1794 se tornaria uma escola industrial e asilo, passando da condição de espaço escolar para oficina abrigada.

Para Caiado (2006), os educadores Pereira, Itard e Haüy possuíram em comum tanto a crença na capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, quanto a concepção de que essa aprendizagem se daria através do auxílio dos sentidos remanescentes, os quais deveriam ser estimulados. A autora destaca a influência empirista desse pensamento, afinal, para os empiristas, a experiência sensível está na gênese do conhecimento.

Assim, Jacob Pereira vai ensinar os surdos com os sentidos tátil-visual; seu discípulo, Abade Deschamps, registra um curso intitulado “Como substituir o ouvido pela visão”. Itard desenvolve um intenso programa de estimulação sensorial para compensar a insensibilidade demonstrada por Victor (...). Valentin Haüy inventou as letras em relevo para a instrução dos cegos (...). Assim, a educação pelos sentidos marcou os primeiros relatos da educação especial. (CAIADO, 2006, p. 37)

No Brasil, o Sistema Braille e o início da escolarização de pessoas cegas estão intimamente relacionados. Quando o médico da família imperial portuguesa, José F. Xavier Sigaud (que possuía uma filha cega, Adélia Sigaud), conheceu o jovem cego José Álvares de Azevedo que havia estudado no Instituto parisiense e acabara de retornar ao Brasil, o médico ficou fascinado com as possibilidades educacionais apresentadas por José Álvares de Azevedo e intermediou uma audiência entre o jovem e o imperador D. Pedro II, o qual, igualmente impressionado, determinou a criação da primeira instituição de Educação Especial do país, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial n. 1.428.

Devido a influência de José Álvares de Azevedo, ao contrário do que aconteceu em outros países, nos quais o Sistema Braille disputava com as letras em relevo a preferência de educadores, desde 1854, ano da fundação do Instituto para cegos brasileiro, o sistema Braille foi adotado oficialmente.

Do Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cabe aqui destacar sua finalidade primordial de ministrar, aos meninos cegos, a instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino de música e de alguns ramos de instrução secundária e do de ofícios fabris. Ficou definido o número máximo de 30 alunos nos 3 primeiros anos, podendo ser admitidos até 10 com gratuidade, se reconhecidamente pobres. Os demais deviam pagar uma pensão anualmente arbitrada (MAZZOTTA, 2010, p. 415).

Com o advento da República, a instituição foi renomeada para Instituto Nacional dos Meninos Cegos e, em 1891, a foi novamente renomeada, agora como Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor de matemática e seu ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Assim como as grandes instituições na Europa e nos Estados Unidos, os centros residenciais brasileiros para deficientes viveram períodos de decadência no século XIX, atendendo a um número diminuto de deficientes, com enfoque assistencialista, que não dava conta da formação para a cidadania e a atividade produtiva. Para se tornar o centro de referência nacional de informação, apoio e pesquisa que hoje é o IBC foi preciso uma longa trajetória de revisão do papel social e educacional dessa instituição federal. (REILY, 2004, p. 144)

Mazzotta (2005) considera como marcos do primeiro período da Educação Especial no Brasil (de 1854 até 1956) além da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, também a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, atual Instituto Nacional dos Surdos (INES). Ambos criados no Rio de Janeiro, por D. Pedro II. Tanto no Instituto Benjamin Constant, quanto no Instituto Nacional dos Surdos:

[...] algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2005, p. 29)

Naquele momento, caracterizava-se a tímida proliferação de ações governamentais para atendimento das pessoas com deficiência, sendo essas demandas atendidas quase que exclusivamente pelas associações sociais, de caráter confessional e filantrópico, que pouco a pouco se difundiam em algumas regiões do país. Dentre as instituições criadas nesse período, destacam-se: em 1874, na Bahia, o Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira, que assistia pessoas com deficiência intelectual; em 1934, em Porto Alegre, a Sociedade Pestalozzi para pessoas com deficiência intelectual; em 1950, em São Paulo, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) para pessoas com deficiências

físicas e/ou paralisia cerebral; em 1954, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Além dos Institutos para educação de cegos: em 1928, o Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo; em 1933, o Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador; em 1935, o Instituto de Cegos de Pernambuco; em 1941, o Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre; em 1940, o Instituto São Rafael, em Taubaté e em 1944, o Instituto Paranaense de Cegos; entre outros. (MAZZOTTA, 2005; 2010).

As variadas mudanças que ocorreram no cenário educacional brasileiro, a partir do Estado Novo (1937 – 1945) e da Segunda República (1945 – 1964), embora compartilhem sucessivas reformas dos sistemas de ensino, não superaram a dualidade da educação brasileira que consolidava a estratificação social. Após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil viveu um período conhecido como populista, no qual houve a abertura econômica e cultural para o mercado internacional, evidenciada na entrada do capital estrangeiro, por meio da chegada de empresas multinacionais e dos posteriores empréstimos que subsidiaram a industrialização. Naquele contexto, paralelo ao agravamento da pobreza, ocorreu a explosão de acesso à educação e o início da integração escolar das pessoas com deficiência.

Contemporânea dessas ideias, embora preconizada em movimentos sociais diversos já no final do século XIX, a concepção de educação para todos ganhou força após a publicação da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a qual estabeleceu o princípio de que toda pessoa tem direito à instrução básica gratuita. No bojo das reivindicações sociais ocorridas principalmente nas décadas de 1950 e 1960, essa concepção de educação como direito universal foi debatida em inúmeras conferências internacionais.

Naquele momento, algumas iniciativas isoladas de ensino de pessoas com deficiência no ambiente escolar convencional começavam a ser desenvolvidas. Como aborda Mazzotta (2005, p. 33) através da Portaria Ministerial n. 385, de 8 de junho de 1946, o curso ginásial oferecido no Instituto Benjamin Constant foi equiparado ao curso ginásio convencional, o que possibilitou o ingresso, em 1950, de três alunos cegos do IBC em colégio comum. Segundo o autor, esse fato dá início, no Brasil, ao ensino integrado para cegos.

As instituições e escolas especializadas se caracterizavam pela oferta de atendimentos, recursos, métodos e profissionais segundo cada especificidade apresentada pelos alunos a quem a Educação Especial se destinava. Tradicionalmente, a educação especializada ocorria mediante serviços paralelos de ensino, inicialmente nas escolas especializadas e depois nas

classes especiais. Estas últimas surgiram no interior das escolas convencionais, destinadas ao atendimento dos alunos com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e de comportamento, além daqueles que apresentassem superdotação. Exclusivamente aos professores especializados era outorgada a responsabilidade pela aprendizagem desses alunos.

Embora a principal ideia que sustentaria a criação e a manutenção das classes especiais fosse a necessidade de preparar estes estudantes para o ingresso nas classes convencionais, de modo geral, não se conseguia completar esse ciclo “as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns. Consequentemente, a maioria desses ainda continuava frequentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola” (GLAT, 2007, p. 21)

A partir da década de 1930, a experiência da jovem normalista Dorina Gouveia Nowill, cega desde a adolescência, possibilitaria a criação da primeira classe especial em escola regular, no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. Após se formar, Dorina viajaria para os Estados Unidos da América, onde teve acesso à tecnologias inovadoras. De volta ao Brasil, criaria a Fundação do Livro do Cego no Brasil, em 1946, instituição sem fins lucrativos, responsável pela impressão e publicação de livros em Braille, fontes ampliadas e outros meios, distribuídos gratuitamente, tornando acessíveis milhares de títulos às pessoas cegas e com baixa visão de todo o país. Desde a década de 1990, em homenagem a sua fundadora, a instituição passou a ser chamada de Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Ao analisar as ações político-administrativas e pedagógicas direcionadas à pessoa com deficiência visual, destacando o início do século passado como profícuo na criação de diversas instituições de apoio e educacionais, por todo o país, Mazzotta (2010), destaca a intervenção da professora Dorina Nowill junto ao governo do Estado de São Paulo, cujos esforços contribuiriam para regulamentar a criação das chamadas “Classes Braille” nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional, em geral, destinadas a alunos cegos, a partir de 5 anos; além da criação das classes de “Conservação da Vista” para os à época denominados “amblíopes”, hoje denominadas pessoas com baixa visão; de igual maneira foram criadas “classes noturnas para adolescentes e adultos deficientes visuais, estas com funcionamento diário de 2 horas (MAZZOTTA, 2010, p. 416). Essas classes eram regidas por professores especializados no ensino de cegos.



### 3.1.2 Integração Escolar e as Salas de Recursos

(...) O aluno cego tinha que estudar aqui perto do Instituto de Cegos, em alguma dessas escolas por aqui. O aluno cego só estudava nesses ambientes assim, sabe?

(Adriano, estudante da Escola B)

Após o término da 2ª Guerra Mundial (1945) até o início dos anos 1970, o ocidente vivenciou a evolução da ideologia desenvolvimentista, alimentada pela exponencial prosperidade econômica e produtiva, vinculadas às novidades científicas e tecnológicas de acesso às fontes de energia barata, produção em massa e ampliação das relações de mercado, em nível global. Foi exatamente nesse período que houve a chamada explosão escolar, quando o desenvolvimento dos sistemas escolares foi visto em associação com o progresso. No entanto, esse período igualmente abarcou consequências advindas de crises econômicas mundiais, que acirraram ainda mais as desigualdades e a pobreza.

Era, portanto, um contexto paradoxal, em que o avanço do desenvolvimento conviviam com profundas e planetárias crises. Os abismos sociais se intensificaram enquanto a escolarização passava a ser encarada como investimento pessoal e condição para o desenvolvimento dos países. Subsidiada pelo Estado, a educação deveria ser concretizada à imagem dos mesmos princípios e ideais reguladores da produção econômica.

O fenômeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo das promessas”. Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o otimismo em relação à escola, com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de *desenvolvimento*, uma promessa de *mobilidade social* e uma promessa de *igualdade*. (CANÁRIO, 2008, p. 74, grifos do autor)

O conjunto de transformações sociais, econômicas e políticas advindas a partir dos anos 1970 também resultaram em desilusões com relação à vigência da ideologia do progresso e o desencantamento com a escola. No que diz respeito às relações estabelecidas pelos jovens tanto para com a escolarização, quanto para com o trabalho: “passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza”. (CANÁRIO, 2008, p. 76). Desta maneira,

É com o processo de democratização da escola que é possível assinalar o ponto de viragem que marca o irreversível rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola. Por um lado, essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir: o capitalismo liberal fundado num sistema de Estados-Nação viu o seu termo com o conflito mundial de 1914-1918. Por outro lado, essa perda de coerência é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas. (CANÁRIO, 2008, p. 78)

Glat (2007) destaca como as novas metodologias e técnicas de ensino desenvolvidas a partir de meados do século XX, favoreceram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar das pessoas com deficiência, tornando popular o mote: “o deficiente pode aprender”.

A partir desse momento, tem-se a mudança do modelo médico até então predominante, para o modelo mais estreitamente educacional. Assim a “[...] ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem” (GLAT, 2007, p. 20-21). Embora a Educação Especial continuasse funcionando como serviço especializado paralelo, em escolas e instituições especializadas, que possuíam currículos, metodologias e organização distintas da rede convencional de ensino, pouco a pouco, a noção de que o “deficiente pode se integrar na sociedade” se consubstanciaria como matriz política, filosófica e científica da Educação Especial.

É justamente neste momento histórico, o qual Mazzotta (2005) classifica como segundo período da Educação Especial no Brasil (para ele, entre 1957 e 1993) que a educação de pessoas com deficiência assumiu a mudança do direcionamento das iniciativas oficiais de âmbito nacional. O autor argumenta que as iniciativas governamentais daquele período destinadas à Educação Especial compartilhariam das expectativas tipicamente populistas, caracterizadas por ações e políticas públicas de caráter assistencialista.

Dentre as principais ações empreendidas nesse período, destacam-se a criação das Campanhas Nacionais que visavam tanto a arrecadação de fundos, quanto a formação de profissionais e o esclarecimento da população sobre as questões da educação das pessoas com deficiência. Assim, desenvolveram-se: a **Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro** (CESB), em 1957, instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) ; a **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão**, em 1958, vinculada à direção do

Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1960 passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), sendo subordinada ao Ministério da Educação em Cultura. Em 1962, a professora Dorina Gouvêa Nowill passou a dirigi-la; a **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais** (CADEME), em 1960, ligada à Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Todas essas Campanhas tiveram origem e foram sediadas no Rio de Janeiro. Tais Campanhas resultaram, entre outros fatores, da articulação e estreitamento das relações entre o poder público e os movimentos das pessoas com deficiência, em sua maioria, à época, representados por seus pais e familiares. Os movimentos foram responsáveis pela reivindicação de ações e obtenção de serviços e recursos, além da organização e gestão de inúmeras instituições em todo país. (MAZZOTTA, 2005; MENDES 2010a).

A despeito do desenvolvimento das referidas Campanhas para a integração das pessoas com deficiência no Brasil, o modelo de gestão educacional adotado pelas políticas nacionais permaneceu, até a década de 1990, privilegiando o atendimento educacional em instituições particulares de caráter filantrópico. De forma geral, nessas instituições, as crianças com deficiência obtinham apenas serviços de profissionais especializados. Autores como Bueno (2008), Mazzotta (1995), Mendes (2006) e Glat (2007), dentre outros, destacam que os atendimentos realizados tinham caráter marcadamente terapêutico e assistencial, muitas vezes prescindido do cunho educacional.

Nas décadas de 1960 e 1970 muitos grupos sociais historicamente marginalizados reivindicaram o reconhecimento de seus direitos e o fim da discriminação. Nesse efervescente contexto de lutas e reivindicações, a proposta da integração escolar de pessoas com deficiência obteve maior ênfase na pauta dos debates internacionais.

Mendes (2006) elenca um conjunto de argumentos que favoreceram o surgimento de práticas integradoras: o avanço científico que comprovaria as potencialidades educacionais das pessoas com deficiências; a crítica aos serviços educacionais até então existentes; a explosão da demanda por ensino especial, devido a incorporação da clientela excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, fator que também colaborou para a organização política de pessoas que se associariam para reivindicar mudanças.

No caso dos Estados Unidos, a década de 1970 foi marcada pela Guerra do Vietnã, em decorrência da qual houve a “montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra” (MENDES, 2006, p. 388), que fomentaria a resposta social mais abrangente sobre a educação de pessoas com deficiência, corroborando o surgimento da chamada “filosofia da normalização e integração”.

De origem nos países escandinavos, posteriormente difundido para a América do Norte e Europa, o princípio da normalização pressupõe o processo de *mainstreaming*, termo traduzido no Brasil por *integração*. Visava-se, através do planejamento de ações e serviços, a integrar socialmente as pessoas com deficiência, influenciando o movimento de desinstitucionalização. Nos Estados Unidos, por exemplo, houve nessa época a publicação de uma lei que

[...] se constituiu na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização.

De acordo com os princípios básicos do *mainstreaming*, a colocação seletiva de estudantes com deficiências deveria levar em consideração os seguintes critérios: 1) preferência pelos serviços educacionais com mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos de idades equivalentes[...] (MENDES, 2006, p. 389)

No caso brasileiro, o início da institucionalização da integração escolar ocorreu “no auge da hegemonia da filosofia da normalização no contexto mundial” (MENDES, 2006, p. 397).

Com relação a esse momento histórico, é importante notar que:

[...] O movimento pela normalização e integração social, por exemplo, surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos (MENDES, 2006, p. 400)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), pela primeira vez, a legislação nacional apontava para a construção de uma política nacional de Educação Especial. De acordo com a nomenclatura usada naquela época, a lei afirmava o direito dos *excepcionais* à educação, determinando, em seu Título X – Da educação dos excepcionais:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, **no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação**, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

"[...] no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação" Essa formulação deixa evidente dois direcionamentos: o primeiro diz respeito à indefinição oriunda da expressão destacada. Seria possível entender que a expressão "sistema geral de educação" significaria que a educação dos "excepcionais" ocorreria com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral, podendo se valer de serviços especializados quando não fosse possível a primeira opção? Ou que a educação dos "excepcionais" não se enquadraria no sistema geral de educação, mas a um sistema especial? Neste último caso, as ações desenvolvidas na Educação Especial estariam à margem da educação geral? Em segundo lugar, temos a destinação de verbas públicas para a educação de pessoas com deficiência (seja na rede comum, seja na rede especial) atingida pela indefinição da natureza do atendimento. (MAZZOTTA, 2005, p. 68)

Em 1971, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 (BRASIL, 1971), igualmente garantiria tratamento especial ao alunado da Educação Especial, porém essa lei acrescentaria estudantes com outras peculiaridades, pois, em seu Artigo 9, definia que:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Sem resolver as questões em aberto desde a legislação anterior, a LDB de 1971 as tornariam ainda mais complexas: em primeiro lugar, ao indicar o atendimento como "tratamento especial", podendo sugerir a interpretação de que esta nova lei revogaria o Art 88 da LDB de 1961. Para esclarecer seu entendimento a esse respeito, o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer nº848/72, onde explicitou que o tratamento especial não dispensava o tratamento regular "em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade" (*apud* MAZZOTA, 2005, p.69); em segundo lugar, ao considerar as pessoas com deficiência, os superdotados e aqueles que se encontrassem "em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula", ou seja, alunos com defasagem idade/série, na prática, isso não resultou na ampliação dos

atendimentos aos alunos com deficiência, em escolas regulares, ao contrário, direcionou a superlotação das então chamadas classes especiais nas escolas regulares com alunos repetentes, contingente que perfazia boa parte do alunado em geral.

Enquanto o Brasil atravessava na década de 1970 altos índices de repetência e evasão escolar, enquanto a escola básica estava assolada por problemas diversos, incluir esse alunado nas demandas da Educação Especial parecia resultado da associação (em boa medida ainda hoje vigente) de que o aluno da Educação Especial seria, no limite, aquele que não aprende. Mesmo que essa não aprendizagem não estivesse relacionada a quaisquer disfunções orgânicas.

Considerando a legislação citada até aqui, percebemos que desde as primeiras iniciativas de integração escolar de pessoas com deficiência há evidente e controverso processo de nomeação desses sujeitos. Neste sentido, nem a LDB de 1961 nem a de 1971 apresentavam definição precisa do que seria a Educação Especial, como e onde deveria ser realizada, para quem, nem por quais profissionais.

Outro elemento que merece ser ressaltado é como, desde a primeira metade do século passado, houve significativa ampliação dos serviços oferecidos pelas instituições especializadas, a partir da criação e consolidação do trabalho por elas desenvolvido, além dos vínculos de alguns grupos com o poder público. Conforme destaca Mazzotta (2005, p. 63), por exemplo, “[...] antes, durante e depois da vigência do regime militar instaurado em 1964, a nível nacional observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de educação especial.”. No caso do Estado de São Paulo, por exemplo, “(...) de 1956 a 1966, mediante convênio, o Governo do Estado passa a oferecer recursos materiais, financeiros e humanos à Fundação para o Livro do Cego do Brasil” (MAZZOTTA, 2010, p. 416).

Percebe-se, desta maneira, que as instituições especializadas, continuariam como locus prioritário do atendimento desse público. A influência política dos grupos ligados às instituições especializadas foram decisivas para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Com isso, as Campanhas foram extintas e seu acervo (patrimonial e financeiro) revertido para o CENESP.

Glat (2007, p. 20) destaca que por iniciativa do CENESP, subsistemas de Educação Especial foram implantados nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais, além de “projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (...), o que permitiu o desenvolvimento acadêmico científico na área”.

Ao analisar duas portarias publicadas pelo CENESP em 1977, sobre a regulamentação do atendimento educacional às pessoas com deficiência, Mazzotta considera que:

Em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um *sentido clínico e/ou terapêutico* à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo/corretivo. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita. Mesmo o encaminhamento dos excepcionais ao “sistema educacional” fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS [Fundação Legião Brasileira de Assistência, Ligada ao Ministério de Previdência e Assistência Social] (MAZZOTTA, 2005, p. 73).

Ainda é possível destacar nas portarias do CENESP que

(...). Outros elementos que compõem a argumentação no sentido de abordagem terapêutica da educação especial são complementados pelas diretrizes a respeito dos professores de classes especiais. Conforme a Portaria Interministerial nº 186, não há *uma exigência* de professor especializado para classes especiais, mas *uma recomendação* ao nível do “sempre que possível”. (MAZZOTTA, 2005, p. 73)

Soares e Carvalho (2012, p. 24) relatam que com o CENESP configurou a primeira iniciativa nacional preocupada com a formação de professores para a Educação Especial. Antes da criação desse órgão, as escassas iniciativas com esse fim estavam vinculadas à atuações isoladas de professores e das instituições especializadas. No entanto, as autoras destacam as ambiguidades presentes tanto no âmbito da atuação do próprio órgão, quanto nas recomendações e caracterizações que este subsidiaria, principalmente no tocante à formação docente e aos planos de educação empreendidos nos anos de 1977/1979:

Com base nesses planos, e com amplo financiamento do órgão, disseminaram-se pelo país cursos de aperfeiçoamento (180 horas) e de especialização (360 horas), voltados tanto para docentes quanto para especialistas (psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos). Enfim, a formação docente com base nas especificidades das diferentes deficiências e a distinção entre o trabalho de reabilitação e o docente parecem ter sido a tônica desses planos. [...](SOARES; CARVALHO, 2012, p. 26).

Com relação à formação e capacitação de docentes para atuação na Educação Especial empreendidas o modelo adotado primava por cursos de duração bastante reduzida, com finalidade ambígua. Embora a formação em cursos de licenciatura fosse considerada ideal, por motivos óbvios, “reconhecendo implicitamente que não haveria condições para tanto, privilegiou-se cursos de curta duração, que variavam entre 40 e 360 horas, a maioria deles com número reduzidíssimo de duração para que pudesse oferecer formação mais sólida”. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 27-28).

Além disso, enquanto se proclamava a integração escolar de estudantes com deficiência em escolas convencionais, subsidiava-se mais a formação de professores especializados do que daqueles professores regentes das salas de aulas regulares, o que “expressa a perspectiva de manutenção de sistemas segregados de ensino” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 26).

Durante o período de gestão do CENESP, o poder público também ampliou os seus serviços “por meio de classes especiais ou salas de recursos, reservadas à população ‘menos comprometida’” (KASSAR, 2007, p. 51).

Priorizando a prestação de auxílios especiais de educação na rede de escolas estaduais, as Salas de Recursos e o Ensino Itinerante para os alunos com deficiência visual implantados no final da década de 1960 configuram as alternativas administrativas e pedagógicas consubstanciadas na política educacional proposta pelo então Serviço de Educação Especial e aprovada em 1972. A adoção do (...) “modelo de recursos” na política educacional e nas práticas escolares do Estado de São Paulo, particularmente para alunos deficientes visuais, além de viabilizar atendimento educacional especializado desde o início da escolarização até o ensino superior, proporcionou a multiplicação de tal iniciativa para outros estados. (MAZZOTTA, 2010, p. 417-418)

As escolas que possuíam alunos com deficiência integrados, poderiam contar com alguns serviços especializados: a Classe Especial, onde esses alunos obteriam atendimento educacional, quase sempre substitutivo ao da classe convencional; a Sala de Recursos, na qual se disponibilizavam tecnologias de apoio e professores especializados a fim de adaptar materiais e preparar os alunos com deficiência para a integração nas classes convencionais; outras escolas ainda podiam dispor do terceiro tipo de serviço, realizado por uma Professora/Professor Itinerante, serviço semelhante ao realizado na Sala de Recursos e que se caracteriza pela mobilidade do profissional especializado que poderia atender alunos de várias escolas, em dias alternados. “Entretanto, nem todos os municípios tinham uma ou duas dessas



opções de escolarização e o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais era restrito, estando a maioria deles fora da escola” (MENDES, 2012, p. 350).

De acordo com Glat (2007), os serviços de Educação Especial daquele momento estavam sob a égide da filosofia da normalização e da integração escolar dos estudantes com deficiência, pressupunha a oferta de ambiente escolar menos restritivo possível e visava preparar os alunos atendidos nas classes ou escolas especiais para ingressarem em escolas convencionais.

As Salas de Recursos foram criadas para a realização de atividades especializadas que favorecessem o desenvolvimento de sujeitos com a mesma área de deficiência. Podemos citar como exemplos as Salas de Recursos de Deficientes Auditivos (SR/DA) para a “demutização” do surdo, isto é, ensinar o surdo a falar e a fazer leitura labial. Os cegos eram capacitados para o uso do Braille e do sorobã ou cubarítimo nas SR/DV. (GLAT, 2007, p. 35)

Com a publicação do *Projeto Reformulação de Currículos para a Educação Especial*, o CENESP visou orientar o trabalho pedagógico realizado com estudantes apresentassem superdotação ou deficiências (intelectual e sensorial). Na *Proposta Curricular para Deficientes Visuais* (BRASIL, 1976) definira a necessidade de capacitação prévia dos estudantes com deficiência visual para as atividades desenvolvidas na escola convencional.

Embora as propostas apresentadas por esse Projeto enfatizassem a integração escolar do público especificado, evidencia-se a concepção de Educação Especial como sistema paralelo de ensino. Por exemplo, o documento sugere a gradação de serviços especializados: estudantes integrados às escolas convencionais contariam com o apoio realizado em Salas de Recursos e/ou por Professor Itinerante; também dentro da escola convencional, estudantes com deficiência poderiam ser atendidos em Classe Especial; estudantes que não pudessem/conseguissem participar da escolarização convencional contariam com as instituições especializadas.

Verifica-se, portanto, duas distinções básicas, a primeira no que se refere ao trabalho docente especializado, calcado muito mais nos processos de reabilitação do que no desenvolvimento do conteúdo escolar; a segunda, dela decorrente, uma defasagem em relação ao conteúdo escolar entre o que seria desenvolvido na classe especial e o que se desenvolveria, normalmente, na série correspondente do ensino regular. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 32)

Assim, a Integração Escolar reivindicou a desinstitucionalização dos estudantes com deficiências, bem como o progressivo desenvolvimento de serviços especializados dentro das

escolas convencionais, para garantir a participação daqueles que fossem capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem exercido na educação geral.

Desta maneira, a integração seria subsidiada por atendimento educacional preparatório, realizado paralelamente ao ensino convencional. No entanto, a cultura escolar que aqueles estudantes vivenciavam, na maior parte dos casos, estava distante dos pressupostos da integração, uma vez que os currículos, as práticas de avaliação, de ensino e a gestão escolar mantinham-se inabaláveis, em que pese a presença de estudantes que, por suas características intrínsecas como a ausência da visão, por exemplo, estariam impedidos de acompanhar essas práticas, caso as mesmas não fossem adaptadas.

Outro fator de extrema relevância é a consideração da reduzida abrangência dos serviços de Educação Especial, historicamente presentes apenas nos grandes centros urbanos, ainda assim, insuficientes para atender plenamente as demandas do sempre crescente total do alunado, limitando-se a uma parcela mínima da população.

As classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando “depósito” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida. Passou-se a responsabilizar a própria criança pelo insucesso na escola. A culpabilização do aluno pelo fracasso na aprendizagem era, geralmente, justificada por disfunções intrínsecas, deficiências ou problemas sociais que afetaram as possibilidades de aprender. (GLAT, 2007, p. 23)

Com a promulgação da *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994) a Educação Especial passa a ser definida como “processo que visa promover o desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994). Objetiva-se o ingresso dos alunos da Educação Especial no ensino regular “sempre que possível” (BRASIL, 1994).

Brasil (1994) apresenta como público da Educação Especial aqueles estudantes “portadores de necessidades educacionais especiais”, ou seja:

1) estudantes com deficiências -- que apresentam “em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou

adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social”;

2) estudantes com condutas típicas -- apresentados como “que apresentam manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicóticos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” e

3) aqueles com altas habilidades -- que possuem “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora”. (BRASIL, 1994).

Ainda de acordo com Brasil (1994), o atendimento especializado deveria abranger os diferentes níveis do sistema de ensino, realizado em classes (comuns, especiais, hospitalares), em salas (de estimulação essencial ou Sala de Recursos) ou por meio de ensino especializado (em atendimento domiciliar, em centros de Educação Especial, escolas especiais, oficinas pedagógicas e com professor itinerante).

A *Série Diretrizes*, publicada em 1995, contou com o fascículo *Subsídios para a Organização e Funcionamento de serviços de Educação Especial*. No documento que versa sobre a área da deficiência visual, defini-se os serviços para atendimento especializado a esse público da seguinte maneira:

Ensino Itinerante modalidade especializada de apoio pedagógico desenvolvido por profissional devidamente capacitado. Esse atendimento se caracteriza pela movimentação do professor, que se deslocará para as escolas do ensino regular onde existirem, matriculados, alunos portadores de deficiência visual (BRASIL, 1995, p. 31)

Sala de Recursos local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais dos alunos, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classe do ensino comum (BRASIL, 1995, p. 55)

O CENESP permaneceu gerenciando a Educação Especial brasileira até sua transformação, em 1986, em Secretaria de Educação Especial (SEESPE), vinculada ao Ministério da Educação. Em 1990, passou a integrar a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

Vale a pena destacar que a atuação do CENESP, posteriormente SEESP e SENEb, marcada por diretrizes e práticas ambíguas que caracterizam os modos como os sistemas de ensino entendiam a integração escolar.

Em vinte anos de existência de um órgão específico para a educação especial no MEC, de 1973 a 1993, os termos “portador de deficiência”, “excepcional” e “portador de necessidades especiais” têm sido usados com o mesmo significado, ou seja, como referindo-se a educandos que necessariamente requerem educação especial, em razão de suas condições intrínsecas ou individuais [...] o sentido das necessidades educacionais especiais que justificam a demanda por educação especial não está claramente dimensionado (MAZZOTTA, 2005, p. 199).

Embora oriundo de legítimas reivindicações, o movimento pela integração das pessoas com deficiência registrou atuações difusas, em um contexto no qual crises econômicas conviviam com o desenvolvimento político de um Estado que, cada vez menos, interagia e sustentava os custos sociais. Diversos estudos investigariam a operacionalização da Integração Escolar, em vários países, dentre os quais se destaca o *Relatório Warnock* (conhecido assim por ter sido dirigido por Mary Warnock) que, apesar de abordar a realidade do Reino Unido, teve sua influência mundial. Segundo Mendes (2006, p. 390) “trata-se de um documento clássico na área, entre outras questões por ter introduzido o conceito de ‘necessidade educacional especial’”.

As principais críticas ao modelo de Integração versavam sobre a ênfase dada à preparação prévia do indivíduo para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos preparatórios realizado de forma separada da escolarização, para só posteriormente haver a integração nas classes convencionais. Aqueles alunos que apresentavam maiores comprometimentos, principalmente nos casos de múltiplas deficiências, invariavelmente, não transgrediriam o momento preparatório, mantidos presos ao modelo cultural de uma escola que atribuiria a exclusividade do fracasso da aprendizagem às limitações intrínsecas apresentadas pela deficiência.

Em linhas gerais, a Educação Especial estabelecida no Brasil, entre 1957 a 1996, permanece como sistema paralelo de ensino, embora o discurso da Integração Escolar ganhasse notoriedade. Se, por um lado, tem-se a consolidação de diretrizes que mantinham as instituições especializadas como principais responsáveis pela escolarização dos indivíduos “excepcionais” (BRASIL, 1961; 1971), por outro lado, tem-se a progressiva reivindicação pela integração social e escolar desses indivíduos.

No caso dos estudantes cegos e com baixa visão, cabe ressaltar que o atendimento especializado “[...] ficou consolidado segundo o “modelo de Recursos” abrangendo Sala de Recursos e Ensino Itinerante nas escolas comuns da rede estadual, sob responsabilidade de professores com formação especializada [...]. (MAZZOTTA, 2010, p. 416)”. Os serviços de Educação Especial apresentaram uma modificação bastante relevante, caracterizada pela itinerância: professores e professoras especializadas adentram as escolas regulares, atuam em espaços específicos, com recursos e conhecimentos diferenciados, ensinam aos alunos para cujas particularidades da aprendizagem a escola começava a se ater.

Dessa maneira, a cultura escolar vivenciada pelos estudantes cegos e com baixa visão estava associada ao estabelecimento de um sistema de ensino que começava a se abrir para a integração desses alunos em contexto escolar regular, embora permanecesse em boa medida com regras, currículos, recursos e metodologias próprios.

A Educação Especial, assim, se movimenta, atravessa a secular história de restrição e internamento e começa a participar do cotidiano de escolas, embora só pudessem ser integrados aqueles estudantes que reunissem condições de participarem da cultura escolar estabelecida, sem questioná-la. As expectativas pela aprendizagem eram centradas no desenvolvimento das crianças e jovens. O fracasso escolar, a repetência e a não aprendizagem representavam a não capacidade daqueles sujeitos de acompanharem a estrutura escolar, a qual não era questionada.

### 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola contemporânea tem assumido desafios que, segundo o pensamento de Canário (2008) representam verdadeiras “missões impossíveis”. Na direção proposta por esse autor, a reflexão sobre a escolarização, bem como da conseqüente herança de incertezas, poderíamos localizar como maior e mais desafiadora dessas promessas a assunção de uma perspectiva de educação para todos, incluindo as pessoas com deficiências no contexto da escola regular, junto com os demais alunos.

Embora as atuais discussões sobre o processo de escolarização de pessoas que possuem alguma limitação sensorial (auditiva, visual), física, intelectual ou transtornos do desenvolvimento ainda provoquem acalorados debates, essa temática já se faz presente na política nacional brasileira desde meados do século passado, sendo, portanto, contemporânea da profusão da promessa de democratização da escola.

As críticas à inclinação brasileira de apoio financeiro e técnico para as instituições especializadas, assim como a concepção de Educação Especial como suporte terapêutico e clínico foram potencializadas a partir do final da década de 1980, principalmente depois que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) firmou, em seu Capítulo III, que a educação “é direito de todos e dever do Estado e da Família”, acrescentando em seu Artigo 208 que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dois anos depois, em 1990, a Lei 7.853, que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, reafirmaria, em seu Artigo 54 o dever do Estado em assegurar às crianças e adolescentes brasileiros, o Atendimento Educacional Especializado, “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O termo “preferencialmente” suscitaria interpretações ambíguas já que, por um lado, expressa que “A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define a obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular” (MENDES, 2006, p. 398).

Desta maneira, percebe-se que, os dispositivos que marcaram o caminho inicial para a assunção, no Brasil, do discurso da educação inclusiva, continham as mesmas ambivalências e imprecisões historicamente presentes nas diretrizes oficiais já analisadas.

Desde a década de 1980, reformas da educação geral e os movimentos denominados “Iniciativa de Educação Regular” e “Inclusão Total”, ambos oriundos de reivindicações da Educação Especial, nos Estados Unidos, posteriormente embasariam a proposta de inclusão escolar, e seriam amplamente difundidas pelo mundo, a partir de 1990. Mendes (2006) discute a origem e as perspectivas desses movimentos norte-americanos. Segundo a autora:

Percebe-se que há alguns pontos comuns entre essas duas iniciativas, pois ambas tiveram suas origens no movimento pela integração escolar e buscavam a fusão dos sistemas de ensino regular e especial. A ideia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Entretanto, a “Iniciativa da Educação Regular” tinha como população-alvo os indivíduos com limitações leves ou no máximo moderadas, enquanto a “inclusão total” era defendida pelos advogados dos portadores de deficiências mais severas [...] (MENDES, 2006, p. 393)

Desse modo, o desenvolvimento das iniciativas de inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, oriundas das reivindicações dos movimentos educacionais norte-americanos gerariam duas posições extremas de abordagem da inclusão escolar:

[...] num dos extremos [está] a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais ou residenciais) (MENDES, 2006, p. 394)

Foi neste contexto de debates sobre quais modelos seriam mais adequados à inclusão escolar que ocorreu em Jontiem, na Tailândia, em 1990, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Desde então, a temática da inclusão tem figurado como um dos baluartes do discurso educacional, supostamente como parte integrante de uma reconfiguração política e social mais ampla, a qual pressuporia o reconhecimento e respeito à diversidade humana. O texto da Conferência de Jontiem alertava

sobre a urgência da inclusão na educação básica dos variados públicos historicamente excluídos.

Já em 1994, com a realização da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, realizada em Salamanca, Espanha, a questão da educação inclusiva assumiu outra conotação: a concepção de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A partir da Conferência de Salamanca, difundiu-se pelo mundo a ideia de que as limitações causadas por NEE não deveriam impedir a escolarização de crianças em escolas convencionais, junto com as demais. O documento dessa Conferência teria publicação brasileira em 1997 (BRASIL, 1997a).

Até aquele momento, a presença de estudantes público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência -- física, sensorial ou intelectual -- e outras condições atípicas de desenvolvimento) em escolas convencionais ocorria de forma assistemática e não institucionalizada, devido ao histórico de restrição da Educação Especial ao atendimento realizado principalmente em instituições especializadas, separadamente. Desde a Conferência de Salamanca (BRASIL, 1997a), entende-se que o ensino regular obrigatoriamente deve receber esse alunado, tido como especial, por isso, esse documento é considerado marco internacional do que se convencionou chamar Educação Inclusiva.

É interessante notar que a proposta da educação inclusiva surgiu em contexto marcado por exigências econômicas capitalistas, no qual a educação passou a ser regida pelos interesses do mercado e financiada por empréstimos aos organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Para além dos ideais que arvoram a suposta construção de uma sociedade mais afeita à aceitação da diversidade, o discurso da inclusão escolar é passível de análises que investiguem concepções e práticas subjacentes, questionando a configuração deste quadro discursivo priorizado em toda política educacional brasileira a partir de então. Afinal, ao assumir esse discurso inclusivista, o Brasil empreendeu modificações na sua política educacional, oriundas de um processo mais amplo de reforma neoliberal do Estado. Nesse sentido, devemos considerar as

(...) contradições que se evidenciam quando e consideram, por um lado, os discursos da inclusão, da educação para todos e a posição oficial que subscreve as metas das conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) (...) e, por outro, o contexto da globalização com suas exigências de qualidade, competitividade e eficiência. (LAPLANE; GÓES, 2007, p.11)



A publicação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei 9.394 (BRASIL, 1996) representaria avanço ao apresentar um capítulo sobre a Educação Especial, o Capítulo V, o qual institui, em seu Artigo 58, a Educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Para assegurar o desenvolvimento da Educação Especial, a LDB pressupõe que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser gratuito. Além disso, garante a continuidade dos serviços de apoio:

§1º Haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, **sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular**. (BRASIL, 1996, grifos meus).

As expressões “quando necessário” e “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” ensejam muitas discussões. Inicialmente, a quem caberia a definição da “necessidade” dos serviços especializados na escola regular? Aos professores? Às próprias escolas? Aos familiares do aluno? Essa expressão sugere que o Estado se eximiria dos necessários subsídios que requerem a construção e manutenção de serviços especializados? De igual maneira, “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” constitui um retorno às perspectivas já discutidas, segundo as quais a responsabilidade pela integração (termo que a LDB de 1996 ainda preserva) do estudante público-alvo da Educação Especial estaria condicionada às capacidades deste indivíduo de se adaptar às exigências da cultura escolar estabelecida.

Outro aspecto importante a se destacar no texto da LDB 9.394/1996 aparece no seu Artigo 59, que insta os sistemas de ensino a se reorganizarem para garantia do atendimento ao alunado da Educação Especial, além de dispor sobre as mudanças necessárias: currículos, formação de professores, acesso a benefícios sociais diferenciados etc, a fim de assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No Art. 60, da LDB 9.394/1996, reitera-se o atendimento educacional dentro dos sistemas regulares de ensino, sendo que:

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

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

É interessante notar que os elementos listados como indispensáveis ao atendimento dos estudantes da Educação Especial ficam a cargo dos sistemas de ensino e das escolas, os quais precisam se reorganizar. Assim, a Lei não esclarece como ocorrerá essa reorganização, nem como os sistemas de ensino serão apoiados, acompanhados e fiscalizados para consecução desses ideais.

A partir de 1997, já sob a égide da LDB 9394, com vistas à formação docente, a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) empreendeu ações, como a publicação da *Série Atualidade Pedagógica* (BRASIL, 1997b), material utilizado em curso de formação realizado à distância, com informações sobre as deficiências, altas habilidades e condutas típicas. Sobre as especificidades educacionais dos estudantes com deficiência visual (BRASIL, 2001) há a caracterização dessa condição, da intervenção precoce e da educação infantil, posteriormente, abordam-se as adaptações curriculares específicas para a escolarização, além da socialização e profissionalização, aparecem também aspectos gerais como a mediação do professor da classe convencional para a construção do conhecimento do estudante com deficiência visual em contextos para além da escola, como a família.

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* foram promulgadas em 2001, através da Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001), que assegura os serviços de Educação Especial, os quais deverão garantir o Atendimento Educacional Especializado, desde a educação infantil (em creches ou pré-escolas). Em seu Artigo 3, o documento define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, definida:

por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

O texto da Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001) ainda prevê a matrícula de todos os alunos na rede convencional de ensino, cabendo às escolas se organizarem para ofertar o atendimento especializado aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. As escolas devem prever e prover os “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001).

Os professores especializados em Educação Especial são definidos no Artigo 8 dessa Resolução como aqueles que:

§ 2º (...) desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Parágrafo 3º versa sobre a formação dos professores especializados, os quais deverão comprovar:

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

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 04 - 05).

*A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) que define a Educação Especial como “(...) modalidade ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008). O documento institui que o AEE pretende identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à

eliminação de barreiras à plena participação dos estudantes com necessidades especiais e destaca que as atividades desenvolvidas no AEE "diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva à escolarização" (BRASIL, 2008a).

Verifica-se também a concepção de transversalidade da Educação Especial, na medida que garante que o AEE deverá ser ofertado na educação infantil, básica, superior, indígena, do campo e quilombola, além das modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a).

Assim, de acordo com o discurso legislativo educacional atualmente em vigor no país, a escola deve assumir a responsabilidade de tornar-se acolhedora à diversidade humana, espaço de inclusão das diferenças, com destaque para a questão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Essa perspectiva, que se convencionou denominar de Educação Inclusiva, tem sido problematizada por diversos autores, os quais destacam o histórico papel da escola como espaço onde se compartilha, produz e reproduz tensões e contradições existentes no interior da sociedade.

Ora, sabemos que a escola permanece com dificuldades de superar problemas basilares que vão desde a qualificação de professores, à estruturação técnica de espaços, aquisição e uso de equipamentos e tecnologias, além das concepções epistemológicas que sustentam os currículos, avaliações e práticas das culturas escolares. Nesse contexto pleno de contradições, a inserção de estudantes com demandas orgânicas, intelectuais, comportamentais e comunicacionais que subvertem boa parte das bases da relação pedagógica tradicional, como ocorre, de fato, o atendimento educacional a esses estudantes? Como são abordadas as suas necessidades educacionais especiais?

Conforme destaca Mendes (2009), os conflitos vivenciados pelos alunos com necessidades educacionais especiais são potencializados na medida em que: os sistemas de financiamento da Educação Especial permanecem difusos e marcados pelo assistencialismo filantrópico; a fragilização do sistema educacional geral não foi superada; uma parcela considerável da população mantém-se à margem de qualquer tipo de escola; mantém-se o desconhecimento dos atores educacionais sobre as questões conceituais e políticas que regulamentam a educação inclusiva. Tais elementos permitem questionar uma concepção de escola que é considerada satisfatória para a maioria dos alunos, precisando apenas adaptar-se com serviços especializados para incorporar aqueles com necessidades especiais.

Ampliando essa discussão, podemos argumentar que

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio prazo e a longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 400)

Ao analisar as posições políticas e de gestão empreendidas pelo Ministério da Educação brasileiro, durante o processo de construção da política inclusiva, Mendes (2006) considera que ações empreendidas pelo MEC prejudicaram a inclusão escolar, entre outros fatores porque deslocaram "o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar". (p. 400)

Diante dos limites deste trabalho, não será possível empreender maiores incursões sobre essa temática. No entanto, a mesma aparece como fértil campo de discussão, na medida em que os sistemas de ensino têm, cada vez mais, recebido estudantes público-alvo da Educação Especial, apesar da continuidade das instituições especializadas na oferta do AEE.

Inserida em uma contingência histórica, política e econômica, como discutido ao longo deste trabalho, a escola não é uma instância social isolada, alheia às afetações sociais com que convive e de que igualmente faz parte, por vezes reproduzindo-a. Para além do discurso oficial que legitima a ideologia da inclusão social, temos uma escola que, não apenas se vê

despreparada para o desafio de incluir os alunos com deficiências e outros transtornos do desenvolvimento, como também, não está conseguindo dar conta de sua função primeira: educar todos os alunos.

Reitera-se a necessidade de localizar o debate sobre a política de educação inclusiva em um contexto de análise mais amplo da realidade social, política e econômica do Brasil, os quais se relacionam com as já evidenciadas dissonâncias e tensões presentes na legislação nacional e a atual conjuntura escolar do país, suas contradições principalmente relacionadas às pessoas com deficiência.

Isso porque as diferentes formas de deterioração do ensino público – em curso há pelo menos duas décadas (...) – conformam o macrocontexto no qual a proposta inclusiva vem ocorrendo na prática. Segundo este raciocínio, o que de fato significa “incluir” pessoas com necessidades educacionais especiais num quadro educacional submetido à forte precarização? (PLETSCH, 2010, p. 28)

Incluir significaria simplesmente a colocação de pessoas com deficiência nas escolas comuns ou seria uma proposta bem mais ampla, na qual a garantia da aprendizagem dos currículos por parte desses sujeitos seria elemento fulcral? Parece que essa discussão faz parte do debate educacional brasileiro desde a origem da proposta inclusiva e pode representar uma mudança de foco na prioridade da regulamentação dessa modalidade de ensino. É evidente que deveria se supor a discussão da melhor maneira para efetivar a transformação do ensino para todas as crianças, não apenas debater onde aquelas com desvios e transtornos físicos, sensoriais, intelectuais e comportamentais deverão ou não ser atendidas. Aliás, nesse sentido, sabemos que na prática, os determinantes econômicos têm direcionado o (baixo) investimento profissional e financeiro para garantia desse atendimento. Um olhar crítico para essa realidade garante que

Se o termo [inclusão] surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento. (MENDES, 2006, p. 402).

Afinal, garantir acesso à escola para todos deveria sim ser uma meta do país, associada ao crescimento da qualidade do ensino. Em vez disso, no caso brasileiro, foram suplantados tais investimentos desde a década de 1980, devido às crises econômicas e o aumento da dívida externa. Aliás, não fomos os únicos. Tais pressupostos implicaram políticas de redução do

investimento público em educação por toda América Latina (PLESTCH, 2010, p. 36), cujos resultados, entre outros fatores, são evidenciados pelos sucessivos descumprimentos das metas para a universalização da Educação Básica.

Aliado a esses fatores, dentro e fora das salas de aulas, surgem muitas discussões relativas à concepção, produção e distribuição de recursos e apoios pedagógicos indispensáveis para a aprendizagem desses alunos. Em confronto com uma proposta político-educacional que determina a presença de estudantes com deficiências e outras necessidades educacionais especiais dentro das escolas regulares estão as múltiplas limitações apresentadas pela conjuntura escolar atual, como falta de recursos materiais e simbólicos; formação precarizada dos profissionais; além da notória ausência de informações sobre a realidade da pessoa com deficiência, incluindo suas possibilidades de aprendizagem e as tecnologias que utilizam para tal, realidade desconhecida da maioria das escolas, conforme têm demonstrado estudos na área.

Diversas pesquisas têm destacado que a escolarização de crianças brasileiras com necessidades educacionais especiais, na prática, encontra-se distante das orientações oficiais. No caso dos alunos com deficiência visual, por exemplo, estudos mais recentes têm alertado para a manutenção de práticas educacionais que não favorecem a aprendizagem desses alunos, bem como da perpetuação do preconceito e da discriminação.

O distanciamento entre o trabalho pedagógico realizado na sala comum e aquele das Salas de Recursos é evidenciado no estudo de Vilaronga e Caiado (2013), realizado com quatro estudantes com deficiência visual, em São Paulo, através da análise de suas histórias de vida escolar da educação infantil até o final do ensino fundamental, realizadas no contexto da década de 1990. As principais características dos relatos desses estudantes são: falta de articulação entre a Educação Especial e a escola comum; práticas pedagógicas inacessíveis, ora com dificuldade para se conseguir, ora com completa ausência de adaptação de recursos e materiais didáticos, principalmente para os estudantes com baixa visão, ao ponto de uma das estudantes nessa condição refletir sobre suas dificuldades escolares devido ao fato de possuir uma “deficiência invisível” (p. 73).

A pesquisa de Vilaronga e Caiado (2013) ainda destaca que as poucas iniciativas de tornar acessíveis os conteúdos e materiais desses alunos foram realizadas por alguns professores que, mesmo sem formação, tentaram colaborar com o processo de aprendizagem de seus alunos

cegos e com baixa visão, sem que houvesse um projeto escolar que proporcionasse e/ou discutisse essa responsabilidade da escola comum. Os estudantes também relataram que o trabalho pedagógico vivenciado nas Salas de Recursos era, de maneira geral, desenvolvido mais como reforço escolar, sendo, muitas vezes, substitutivo ao ensino comum, já que muito professores alegavam a impossibilidade de adaptação de atividades na sala regular, como justificativa para que eles as desenvolvessem na Sala de Recursos. Os alunos relatam, entre outros fatores, que essa prática resultava em um cansativo e extenso tempo ocioso nas salas comuns. Outro fator que chama a atenção é que “Mesmo sem os conteúdos escolares, vivenciaram a cobrança das avaliações, muitas vezes, não acessíveis” (p. 75).

Lendo e relendo cada entrevista percebemos que eles falam de uma escola que permanece, muitas vezes, distante de um projeto democrático de educação. Descrevem um retrato conhecido: professores mal formados, sobrecarregados de trabalho, adoecidos. Conteúdos escolares apresentados em cópias infundáveis de escrita na lousa, avaliações classificatórias, recursos incipientes. Mas, nas lembranças partilhadas também encontramos rasgos de mudança, de diálogo, de compromisso com a educação. Uma escola em movimento que ora reproduz, ora supera. (VILARONGA; CAIADO, 2013, p. 76)

Vale ressaltar também as reflexões empreendidas por Coimbra (2003), em sua pesquisa de Mestrado sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, em Salvador/Bahia,

As dificuldades impostas pelas condições da escola, tal como a carência de pessoal especializado, obrigando à realização mais permanente, por parte da professora de apoio, de uma atividade de caráter mais mecânico que pedagógico, tal como as transcrições de material, inibiam as iniciativas pedagógicas mais amplas que ajudassem o desenvolvimento da independência e da autonomia das portadoras de deficiência visual; ao lado disso, a irregularidade do acesso ao material transcrito para o Braille tornava menos sistemáticas as informações dessas alunas acerca dos objetivos de ensino nas condições que eram oferecidas aos colegas videntes. É como se no processo de aprender ocorresse “vazio” de conteúdos de aprendizagem, que nem sempre seriam recuperados (COIMBRA, 2003, p. 119-120).

Fica evidente que, passados onze anos desde a realização da pesquisa supracitada, embora muitas leis, decretos, diretrizes tenham sido publicadas, assim como a produção de inúmeros textos e pesquisas tenham discutido a efetivação da inclusão escolar de estudantes com cegueira e baixa visão, parece que o único aspecto que efetivamente foi modificado durante o tempo transcorrido desde a publicação da pesquisa, é que a autora valia-se da expressão “portadoras de deficiência visual” para se referir às alunas cegas cuja inclusão escolar analisou, termo atualmente em desuso pela literatura especializada na área.



O ensino da ortografia a crianças cegas incluídas em escolas regulares, em Salvador, foi analisada na pesquisa de Martinez (2011). A autora relata que as metodologias de ensino adotadas pelas professoras das salas comuns (treino ortográfico, ditado, cópia e exposição oral) eram associadas ao total desconhecimento do Sistema Braille e a escassez de articulação com o apoio pedagógico, além da ausência de material didático adaptado e planejamento das aulas. O estudo de Martinez (2011) também evidencia como esses fatores resultam em importantes obstáculos para a apropriação da escrita por parte dos estudantes cegos que participaram da pesquisa. Como nenhuma professora das classes convencionais pesquisadas sabia ler o que seus alunos cegos escreviam em Braille, não havia transcrição simultânea das atividades, os estudantes apresentavam dificuldades para a aquisição de novas habilidades de escrita e não eram orientados adequadamente quanto a escrita de palavras e números que julgavam já saber. Os estudantes cegos não tinham acesso à leitura de livros em Braille, nem era realizada a transcrição de suas atividades, assim, uma das alunas apresentava dificuldades para registrar numerais com três algarismos ou mais, por exemplo, o que não era percebido pela professora. Outra aluna, que se recusara a fazer uma atividade, algou: “Professora, para que vou escrever se você não sabe ler o que eu escrevo?” (p. 119). Em outro momento, a pesquisadora transcreve a atividade de uma das crianças, que escrevia até mesmo o nome da professora de forma equivocada. Apenas ao ler a transcrição, a professora se dá conta da escrita de sua aluna e se espanta: “Estou precisando trabalhar ortografia com Bruna, até meu nome ela está escrevendo errado” (p. 147).

Diante disso, é possível questionar até que ponto os avanços no discurso sobre a questão da escolarização de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais não tem se limitado a um aprimoramento discursivo, enquanto a cultura escolar vige circunscrita a práticas escolares que dificultam e/ou impede a aprendizagem dessas pessoas. Com base em inúmeras pesquisas realizadas com estudantes com deficiência visual que evidenciam práticas de ensino inadequadas, desconhecimento dos direitos, especificidades e potencialidades desses alunos, evidencia-se que a possibilidade de se construir uma cultura escolar inclusiva, apresenta-se mais desafiadora do que os pressupostos político-educacionais têm apresentado, continuamente escamoteando discursos que forjam o apagamento das diferenças, sobre a bandeira da promoção da inclusão.

### 3.2.1 Atendimento Educacional Especializado

Quando um estudante não compartilha dessa estrutura física ideal, ele é tido como um aluno especial, que necessita de um atendimento específico, e conseqüentemente de recursos pedagógicos, intervenções de ensino, tecnologias e professores especializados. Desta maneira, atualmente considera-se no Brasil que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estes considerados “público alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2011a; 2011b).

A escola assume a responsabilidade da educação das pessoas “público alvo da Educação Especial” em meio ao contexto no qual, cada vez mais, emergem inúmeros conflitos prévios da cultura escolar. No entanto, a Educação Inclusiva apresenta uma configuração que questiona os modos como a cultura da escola e da sociedade estiveram tradicionalmente organizados e propõe uma nova cultura escolar (GLAT, 2007). A consolidação dessa proposta não depende exclusivamente de dispositivos legais, nem de orientações da literatura específica, embora esses sejam instrumentos bastante válidos. É importante destacar que

(...) a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência. (MIRANDA, 2009, p. 28)

Conforme destaca Mendes (2009), as tensões vivenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais são potencializados na medida em que: os sistemas de financiamento da Educação Especial permanecem difusos e marcados pelo assistencialismo filantrópico; a fragilização do sistema educacional geral não foi superada; uma parcela considerável da população mantém-se à margem de qualquer tipo de escola; mantém-se o desconhecimento dos atores educacionais sobre as questões conceituais e políticas que regulamentam a educação inclusiva.

Considerando essa perspectiva, é possível questionar alguns elementos que configuram a atual concepção discursiva em que a escola seria considerada satisfatória para a maioria dos alunos, necessitando, apenas, adaptar-se com serviços especializados para incorporar aqueles com necessidades especiais.

Cada vez mais, a Educação Inclusiva pressupõe que os serviços de apoio à Educação Especial devem ser analisados e modificados, para garantir a participação daqueles alunos cujas necessidades especiais conformam o público alvo da Educação Especial. Miranda (2011a) argumenta que

Um dos princípios que norteiam a Política de Inclusão é que a escola tem que se tornar acessível para o aluno, desde sua estrutura física, passando pelo currículo que deverá ser adaptado ou flexível (quando houver necessidade), professores capacitados, recursos didáticos diferenciados, etc. (MIRANDA, 2011a, p. 93-94)

Destaca-se, assim, que a efetivação da inclusão escolar pressupõe a adequação de toda a cultura escolar para a assunção do ensino e da aprendizagem para todos os alunos, bem como a realização de atendimento especializado em ambiente escolar cada vez menos segregado; atuação articulada entre docentes da Educação Especial e da escola convencional; planejamento de ações que visem à inclusão escolar de todos os alunos, a fim de garantir a participação e a aprendizagem de maneira equânime, sem distinção.

No âmbito da gestão da Educação Especial, as mudanças decorrem dos dispositivos que regulamentam a manutenção de subsídios e investimentos públicos. Em 2004, com a publicação da Lei nº 10.845, que Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), determinou-se o repasse de verbas da União para a consecução do Atendimento Educacional Especializado. Essas verbas deveriam ser enviadas “diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que prestem serviços gratuitos na modalidade de Educação Especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência” (BRASIL, 2004).

Quanto à instituição dos serviços especializados, com a Lei nº 10.845 que age no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a União define o repasse de verbas para efetivação do Atendimento Educacional Especializado “diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que prestem serviços gratuitos na modalidade de Educação Especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência” (BRASIL, 2004, p. 01).

Mantém-se, então, a prática de financiar o Atendimento Educacional Especializado realizado em instituições especiais e filantrópicas, com o apoio financeiro da União. Diante disso, cabe questionar: quais as responsabilidades outorgadas aos Estados e Municípios para a gestão, execução e avaliação da Educação Especial, nesse contexto?

No âmbito da atuação docente, ao dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) estabeleceu que os estudantes público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular) seriam contabilizados duplamente no FUNDEB, quando também tiverem matrícula no AEE. Assim,

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008b)

O documento orientava a integração do AEE à proposta pedagógica da escola, com a participação da família, e definia-se como objetivos:

- I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos [...]
- II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos no ensino regular;
- IV. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008b)

Como já mencionado, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) orienta a transversalidade da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, definido como obrigatório aos sistemas de ensino e direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O documento considera:

(...) pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

O documento institui o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido de forma complementar e/ou suplementar, a fim de apoiar o desenvolvimento desses alunos em todo processo de escolarização. O AEE deve ser ofertado em todos os níveis de ensino e tem por função: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (MIRANDA, 2011a, p. 97).

Sobre o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, recomenda-se a promoção de atividades e conhecimentos distintos dos currículos das salas de aulas convencionais, ou seja, o AEE não se configura como “reforço escolar”. Sua função está associada à complementação e suplementação curricular, para promover a formação humana, com vistas à autonomia e independência (BRASIL, 2008).

Conforme proposição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), para o Atendimento Educacional Especializado deve ser disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.

Sobre o professor que irá atuar na Educação Especial, o documento dispõe que este:

(...) deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a).

Nessa perspectiva, a atuação dos professores e professoras da Educação Especial não se circunscreve mais à exclusividade da atuação especializada, antes, se pressupõe sua atuação articulada com a educação convencional. Assim, as exigências referidas a esses profissionais são sobremaneira complexas e diversificadas.

A Educação Inclusiva pressupõe a emergência de profissionais cada vez mais polivalentes, capazes não só de produzirem materiais didáticos adaptados e utilizarem técnicas e recursos específicos para a garantia de acessibilidade dos estudantes aos currículos comuns e específicos; faz-se necessário o planejamento e execução de ações, dentro e fora das salas de aula, articuladas com as necessidades de toda a cultura escolar envolvida: alunos, professores, familiares, gestores

As atribuições desse professor são muitas. Primeiramente, podem-se citar três esferas: no atendimento direto ao aluno; na produção e adaptação de material didático; no atendimento à comunidade escolar, professores, alunos e funcionários, para orientação e esclarecimento sobre as especificidades de seu trabalho e as necessidades do aluno com deficiência. Pode-se, ainda, ampliar as atribuições desse professor, se incluirmos a relevância desses serviços como campo de estágio na formação de novos professores e a necessidade do professor especializado produzir conhecimento nessa área de atuação. (CAIADO, 2006, p. 110)

Visando à implementação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), a Secretaria de educação Especial (SEESP) instituiu diversas ações, para promover o Atendimento Educacional Especializado nos moldes previstos pela referida Política. Dentre as ações empreendidas, destaca-se a realização de *Formação Continuada a Distância para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007e), que resultou em curso de capacitação docente, que contou com um total de 1.440 vagas, para professores de todo o país, distribuídos em 144 municípios pólos.

A *Formação Continuada a Distância para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007e) englobava o atendimento especializado nas áreas: deficiência mental, física, auditiva e visual, cada uma delas com carga horária total de 37,5 horas cada (34 à distância e 3,5 presenciais, cada); somados à abordagem sobre o Atendimento Educacional Especializado, com carga horária total de 15 horas (11,5 à distância e 3,5 presenciais) e o Trabalho de Conclusão de Curso, com carga horária total de 15 horas (11,5 à distância e 3,5 presenciais). Ao final, o curso contou com uma carga horária total de 180 horas, distribuídas entre 156 horas à distância e 24 horas presenciais. (CARVALHO; SOARES, 2012)

Ao analisarem a conjuntura pedagógica e política que fomentaram a execução da *Formação Continuada a Distância para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007e), Soares e Carvalho (2012) discutem como a perspectiva expressa de que a formação de um único profissional para apoio especializado a alunos com deficiências distintas não considera as especificidades de cada deficiência, nem que elas implicam diferentes consequências em relação à aprendizagem do conteúdo escolar. Além disso, as autoras destacam o caráter superficial de uma formação que se pretende tão abrangente:

Em 34 horas de curso, o professor deve adquirir competência para trabalhar com Braille e soroban com alunos cegos; em outras 34, para trabalhar com língua de sinais e adaptações didáticas da Língua Portuguesa com alunos surdos; em outras tantas, para trabalhar com comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral; e, por fim, com mais 34 para trabalhar com as adaptações curriculares necessárias para o melhor aproveitamento de alunos com deficiência intelectual. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 45-46).

Outro aspecto destacado pelas autoras supracitadas é a previsão do papel multiplicador de cada um dos 144 municípios contemplados com vagas para o referido curso. “Ou seja, por meio de cursos de 34 horas, o Ministério não só estaria formando o professor para atendimento específico a cada deficiência, mas também formaria outros professores para esse atendimento” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 46).

A *Formação Continuada a Distância para o Atendimento Educacional Especializado* também deu origem à publicação de manuais que versaram sobre as áreas do AEE contempladas no curso. O volume sobre o AEE para estudantes com deficiência visual (BRASIL, 2007b) define a cegueira e a baixa visão; os recursos usados para o atendimento especializado a estes estudantes: recursos ópticos e não ópticos; o Sistema Braille; o soroban e softwares leitores de tela.

Novamente a publicação prende-se à descrição dos aspectos técnicos de uso e de adaptação, não abordando, em nenhum momento, como todo esse material pode ser utilizado no trabalho pedagógico a ser realizado nas salas de AEE (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 48)

Frente às demandas outorgadas às escolas pelas recomendações político-educacionais, cabe o questionamento: para a efetivação de práticas educacionais equânimes, são suficientes as determinações de que as escolas devem dispor de professores especializados capacitados e ofertarem o atendimento específico aos estudantes público-alvo da Educação Especial? Como

deve ser esse atendimento específico? Quais seus objetivos, recursos, metodologias? Como será realizada a avaliação desse serviço?

Esses questionamentos permeiam a LDB 9.394/1996, que legisla sobre a preferência da escola convencional para a educação de todos os estudantes, como também a Resolução CNE/CEB nº 02, que instituiu as diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica em 2009. embora apresentassem significativos avanços, esses documentos não orientavam assertivamente como seria realizado o Atendimento Educacional Especializado, na medida em que apenas recomendavam que os sistemas de ensino se organizassem para garantir essa oferta.

É evidente que a instituição do professor especialista para atuar no Atendimento Educacional Especializado constitui-se como elemento basilar da proposta de educação inclusiva, na medida em que a atuação deste profissional envolve as demandas específicas dos estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação; além da articulação com os professores das classes convencionais, a fim de oportunizar a troca de experiências, favorecer a construção de saberes, com vistas à plena aprendizagem dos seus alunos e alunas, público-alvo da Educação Especial.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva requer docentes plenamente capacitados técnica e pedagogicamente para a efetivação de trabalho coerente tanto com as necessidades dos estudantes, quanto da comunidade escolar, o que outorga a esses profissionais uma sobrecarga de responsabilidades. Frente a esse desafio, a formação destes profissionais deveria abarcar em plenitude a miríade de conhecimentos próprios da área educacional geral, como também a diversidade de conhecimentos diretamente relacionados às demandas específicas do alunado especial.

Estudos como o realizado por Cruz (2002) e L. Silva (2008a), embora abordem temáticas diferentes, convergem ao demonstrarem variados aspectos da realidade educacional de estudantes com cegueira em escolas públicas em Salvador, nas quais tanto os alunos cegos, quanto os professores especializados se mostram fragilizados por práticas culturais escolares que negligenciam e por vezes até menosprezam seus direitos e necessidades, elementos que permitem discutir as implicações negativas que a formação deficitária de profissionais de educação implicam ao cotidiano desses estudantes e seus professores especializados.



De fato, a formação dos profissionais da Educação Especial tem se apresentado lacunar. Por exemplo, podemos considerar a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994) que orienta a inclusão da disciplina “Aspectos éticos-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, além de Serviço Social, Psicologia e em cursos da área de saúde, além de recomendar a expansão dos estudos de graduação e especialização nas áreas de Educação Especial; ainda que essa Portaria pudesse exigir a oferta de tal disciplina nos cursos mencionados (o que de fato não pode acontecer), ainda assim, poderíamos questionar se a oferta de uma única disciplina nos cursos de graduação seria capaz de garantir a plena formação necessárias aos profissionais referidos.

Nesse mesmo sentido, outro exemplo se refere à inclusão da disciplina relacionada ao Atendimento Educacional Especializado, determinada pelo Decreto 5.626/2005, que instituiu obrigatoriedade da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos dos cursos de formação de professores (em nível médio e superior) e nos cursos de Fonaudiologia (BRASIL, 2005, p. 01).

A Resolução n. 04 do CNE/CEB institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, e visa à promoção da Política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento define como público do AEE

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, a comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo a infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 01).

Esses alunos poderão ser contabilizados duplamente, para efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ou seja, estudantes da Educação Especial que estejam matriculados em escolas

convencionais podem ter matrícula dupla nas instituições que realizam AEE fora da escola, em instituições públicas, filantrópicas ou confessionais.

Os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado deverão planejar e executar ações para o atendimento das especificidades dos alunos, valendo-se de recursos, equipamentos e práticas pedagógicas que auxiliem a eliminação de barreiras e garantam a plena inclusão escolar do estudante, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades.

Conforme o censo de 1998, apresentado pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008a), os educadores que atuavam na Educação Especial possuíam: ensino fundamental: 3,2%; ensino médio: 51% e ensino superior: 45,7%. Ainda segundo esse documento, em 2006, a formação inicial dos professores que trabalhavam na Educação Especial, corresponderia: ensino fundamental: 0,62%, ensino médio: 24% e ensino superior: 75,2%. Do total desses professores, 77,8% informaram possuir curso específico na área (BRASIL, 2008a, p. 8).

A relevância da formação em nível superior dos educadores que já atuam na Educação Especial também é destacada por Cruz (2002). A pesquisadora, que possui ampla atuação na área tanto como professora especialista, quando na formação de educadores, discute como a necessária ampliação dos conhecimentos do professor de AEE permite não apenas a melhoria do trabalho específico realizado com os estudantes, como também garante a plena participação desses profissionais nas atividades da escola, seja no planejamento, seja na organização e avaliação das atividades pedagógicas.

Apesar da importância da temática, no caso do Brasil, são notórias as lacunas na área da formação inicial ou continuada de professores, especificamente referentes à questão da Educação Especial. Atualmente, diversas pesquisas, como as realizadas por Milanesi (2012), W. Silva (2013) e Almeida (2013), ligadas ao ONEESP, têm investigado os limites e possibilidades da formação de educadores para a garantia da efetivação do AEE.

Para além das discussões que versariam sobre as definições de atuação entre especialistas ou generalistas, é pertinente destacar que os profissionais envolvidos com o AEE necessariamente devem possuir conhecimentos pedagógicos específicos, cuja aquisição precisa ser planejada pelas Universidades, pelos órgãos gestores e fiscalizadores da educação nacional, além da sociedade em geral.

Professores e professoras que atuam nas salas convencionais igualmente precisam atender as necessidades de seus alunos incluídos, precisam conhecer suas dificuldades e potencialidades, precisam pensar formas de intervir pedagogicamente com todos os alunos, a fim de garantir a aprendizagem deles, independe de suas particularidades de cada um, sem distinção. Afinal, se o AEE for considerado como responsabilidade unicamente do professor e da professora especialista, não estaríamos, mais uma vez, outorgando à Educação Especial o monopólio sobre esses alunos e alunas?

O Decreto nº 6.571 foi revogado com a publicação do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b), que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Segundo este documento:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Desta maneira, alguns pontos de referência têm descrito o Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva inclusiva:

- o AEE passa a ser complementar ou suplementar, nunca substitutivo à educação de base comum, por isso deverá ser ofertado em turno contrário ao da escolarização;
- o AEE deverá possibilitar a complementação curricular, considerando as necessidades de cada caso, com utilização de recursos, currículos e tecnologias adaptadas;
- o AEE poderá ser oferecido nas escolas convencionais (na mesma escola ou em escolas próximas, através das Salas de Recursos ou através do trabalho de professores itinerantes) nas instituições especializadas ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializados (para estudantes cegos ou com baixa visão há o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP).

Desde 2006, as orientações político-educacionais apresentam outro serviço de AEE: as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

### 3.2.2 Sala de Recursos Multifuncionais

*Eu acho que a Sala Multifuncional é... sem ela o deficiente não vai para lugar nenhum, entendeu? Porque as escolas que não têm Salas Multifuncionais não entendem os deficientes e por não entender, elas pensam assim: “Ah, o deficiente não está apto para isso, não está apto para aquilo”. Aí elas pegam e passam de qualquer jeito o deficiente. Por exemplo, tem muita gente que fala que não precisa assim tratar os deficientes do mesmo jeito que trata os alunos normais nas escolas, entendeu? Aí tem muitas professoras que para os alunos normais é uma atividade, mas para os deficientes são outras. Isso, no caso da escola que tem Sala Multifuncional, isso não acontece. É a mesma atividade para todo mundo.*

*(Marcos, estudante da Escola C)*

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº13/2007, sendo parte constituinte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual se destina ao apoio financeiro e técnico ao sistema público de ensino para garantia do acesso de alunos público alvo da Educação Especial.

As *Salas de Recursos Multifuncionais* (ALVES et al., 2006), as SRM são espaços dentro das escolas inclusivas, que possuem recursos pedagógicos e Tecnologia Assistiva destinados às demandas específicas de alunos público alvo da Educação Especial, destinados à realização do Atendimento Educacional Especializado, para os alunos que apresentam necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida em três grupos:

- alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

Incluem-se, nesses grupos, alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros (ALVES et al., 2006).

Na SRM podem ser atendidos estudantes da Educação Especial, que estejam matriculados na própria escola ou aqueles alunos de escolas que ainda não possuam SRM. Os atendimentos podem ser organizados em pequenos grupos ou individualmente, em turno inverso ao da escolarização. Para atuar na SRM, os professores deverão possuir especialização em Educação Especial, em níveis de graduação ou pós-graduação.

São atribuições do professor Salas de Recursos Multifuncionais:

- atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (ALVES et al., 2006, p. 18).

Salienta-se que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais deverão

(...) participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, de elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar (ALVES et al., 2006, p. 18).

Em 2007, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, tornaria público o Edital nº 01 (BRASIL, 2007a), que convocava as Secretarias de Educação

dos Estados, os municípios e o Distrito Federal, para o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. De acordo com o estabelecido no Edital, o objetivo geral do Programa é:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007a).

O documento *Salas de Recursos Multifuncionais* (ALVES et al., 2006) define as atribuições do Atendimento Educacional Especializado para o público que especifica. Para fins deste trabalho, destacam-se as recomendações para os alunos com deficiência visual. A importância do AEE para os alunos com deficiência visual é destacada, pois se considera que

Por ser a deficiência visual uma limitação sensorial, ela pode manifestar efeitos sobre o desenvolvimento da criança, quando esta não for atendida em suas especificidades. O atendimento às suas necessidades educacionais especiais inclui variedade de experiências, formação de conceitos, orientação e mobilidade, interação com o ambiente e acesso a informações impressas em braille, em caracteres ampliados e outros (ALVES et al., 2006, p. 27).

São considerados como alunos com deficiência visual aqueles que apresentam uma variação de perdas que poderá se manifestar em diferentes graus de acuidade visual, conforme detalhado nas definições médicas e educacionais que definem pessoas cegas ou com baixa visão.

*Pessoas Cegas:* aquelas cuja acuidade visual é igual ou menor que 20/200, ou cujo campo visual é inferior a 20° no melhor olho. Pessoas que apresentam desde a ausência total da visão, até a perda da projeção de luz.

*Pessoas com Baixa Visão:* aquelas que apresentam alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual. Pessoas que apresentam "desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho (MEC, 2005 *apud* ALVES et al., 2006, p. 27).

Ainda segundo o proposto pelo documento supracitado, para o aluno com deficiência visual, a Sala de Recursos Multifuncionais constitui-se como ambiente dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados à natureza das suas necessidades e que possibilitam o acesso à informação, à comunicação, com adequações que visam facilitar a inclusão no ensino

regular, em caráter complementar e não substitutivo da escolarização realizada em sala de aula (ALVES et al., 2006, p. 28). Assim, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual em Salas de Recursos Multifuncionais deverá

possibilitar o desenvolvimento das atividades mais simples de interação com o mundo, a realização do processo de alfabetização pelo Sistema Braille ou a utilização de caracteres ampliados ou recursos específicos conforme a necessidade dos alunos com baixa visão. Também, deverá possibilitar atendimento nas áreas específicas de orientação e mobilidade, atividades da vida diária, escrita cursiva, soroban, acesso às tecnologias de informação e outros (ALVES et al., 2006, p. 28).

São atribuições do professor da SRM para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência visual:

promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos; realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de alunos cegos; promover a utilização de recursos ópticos, (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos, (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos; desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência; desenvolver o ensino para o uso do soroban; promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação (ALVES et al., 2006, p. 28).

O Edital do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a) visava selecionar projetos de Estados e Municípios que contemplassem a organização do atendimento às necessidades educacionais especiais, em escolas de educação básica da rede pública de ensino, por meio da distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas selecionadas. No referido Edital, descreve-se as Salas de Recursos Multifuncionais como espaços com recursos necessários para a organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com o documento, o AEE nas SRM

(...) é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional (BRASIL, 2007a).

Em 2010, o MEC publicou a Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010b), contendo “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em

Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”. Considerando o disposto em documentos como o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ratifica-se que os sistemas de ensino devem matricular estudantes público alvo da Educação Especial em escolas convencionais e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola desses estudantes, ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Em consonância com os documentos citados, considera-se como público alvo do Atendimento Educacional Especializado:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

A Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010b) define como competências dos professores que atuam nas SRM a elaboração e a execução do Plano de AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, em articulação com os demais professores, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais e determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2011b).



Assim, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública deverá ser assegurada pelo poder público, para que os alunos público alvo da Educação Especial tenham acesso ao ensino regular, mediante a adoção de medidas que garantam:

a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010).

Para a oferta de AEE e implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, compete à escola:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2010b).

A implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, segundo essa perspectiva, resultam de um processo de compreensão por parte da unidade escolar das atribuições do Atendimento Educacional Especializado na promoção de uma educação inclusiva. O Atendimento aos alunos da Educação Especial não se limitaria, desta maneira, à garantia da matrícula dessas crianças e jovens, mas de um acompanhamento contínuo e articulado entre órgãos públicos, educadores, familiares e comunidade escolar.

A Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010b) define como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2010b).

Assim, na perspectiva assumida pelo documento orientador do Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, estes espaços seriam dotados, ao mesmo tempo, de recursos multifuncionais e de profissionais igualmente multifuncionais, ambos capazes de atender às variadas especificidades que a Educação Inclusiva pressupõe.

Sobre a adoção do termo “multifuncional”, Baptista (2011) questiona se este termo seria referente à diversidade de recursos tecnológicos dispostos nas salas; às diferentes tipologias de alunos atendidos; ou às multifunções desempenhadas pelos educadores que nelas atuam:

(...) penso que exista uma outra dimensão evocada com o termo multifuncional que merece ser abordada em nossos questionamentos. Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes (...) (BAPTISTA, 2011, p. 71)

Se considerarmos que o termo Multifuncional se refere exclusivamente ao direcionamento de recursos de Tecnologia Assistiva e de tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) que as Salas de Recursos Multifuncionais oferecem, podemos questionar de que maneira as concepções de uso de tecnologia na educação empreendidas na cultura escolar estão fundamentando as práticas pedagógicas vivenciadas nas SRM.

Em se tratando do atendimento especializado para pessoas com deficiência, a análise de alguns aspectos da história da Educação Especial, evidencia que “Vivemos, continuamente, a tensão que tende a restringir essas práticas a um conjunto instrucional de procedimentos (BAPTISTA, 2011, p. 66)”. Enquanto a intervenção pedagógica especializada necessita reconhecer partes técnicas e instrumentais que compõe os saberes da educação especializada, no entanto, esse tipo de saber não deve ser a única via de interação. Para atuação no Atendimento Educacional Especializado, conforme já mencionado, exige-se que os professores obtenham formação tanto com caráter específico quanto diversificado, o que nem sempre tem sido garantido pelos cursos de formação ofertados. Assim,

(...) as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa seu principal ‘recurso’ ou ‘instrumento’ (BAPTISTA, 2011, p. 68)”.

*As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial* seriam instituídas pelo Conselho Nacional de Educação com a promulgação da Resolução CNE/CEB n. 02, em 2009, que em seu Artigo 5, determina:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Sobre a Resolução CNE/CEB n. 02, Soares e Carvalho (2012, p. 43) questionam a possibilidade da manutenção dos atendimentos especializados tanto nas escolas convencionais, prioritariamente nas SRM, como também nas instituições especializadas. As autoras argumentam que

(...) ao possibilitar esse atendimento em salas de recursos multifuncionais localizadas em outras escolas que não sejam aquela em que o aluno está matriculado ou em instituições comunitárias e filantrópicas, a resolução favorece o distanciamento entre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula e o do Atendimento Educacional Especializado (AEE). (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 43)

Desta maneira, evidencia-se que a Sala de Recursos Multifuncionais apresenta algumas semelhanças com a proposta anterior da Integração Escolar, já que permite a realização do atendimento especializado em outros espaços que não a escola regular, mantendo-se, assim, o vínculo de instituições especializadas com o processo de escolarização de crianças e jovens com deficiência.

No entanto, existe uma distinção entre a proposta atual de educação inclusiva e a perspectiva anterior, denominada de integração escolar. Esta distinção está relacionada ao desenvolvimento de práticas educacionais não substitutivas à escolarização convencional, como ocorria durante o período da integração. Na concepção inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, mesmo quando ocorre em instituições especializadas, deverá promover a inclusão escolar dos alunos em ambientes comuns de ensino, e não a substituição da escola comum à especial.

Além disso, segundo proposto pelo MEC, o Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais contempla objetivos, pressupostos e tecnologias, por meio das quais a inclusão escolar dos estudantes a que se destina poderia ser facilitada.

Assim, considera-se que

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseada em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanharem o currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar. (MIRANDA, 2011a, p. 97)

A Resolução n. 04 do CNE/CEB define as habilidades necessárias exercício da docência do professor de AEE que atuará nas SRM: formação inicial em educação e formação continuada para a Educação Especial. A este professor, caberá:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 03).

Como já mencionado, em 2008, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) realizou a *Formação continuada a distância para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007), contemplando com 1.440 professores, oriundos de 144 municípios pólos. A carga horária total de cada área abordada (deficiência física, mental, visual e surdez) contou com 34 horas. Logo depois, no mesmo ano de 2008, seria lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais “com previsão de execução de 4.300 delas até o final do ano, ou seja, mesmo que o programa tivesse sido integralmente cumprido, teríamos somente 1.400 professores (dez para cada um dos 144 municípios pólo) para assumi-las” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 45-46).

Além da formação docente, para a realização dos objetivos propostos pelo MEC, o processo de implantação das SRM refere-se à aquisição, distribuição e monitoramento de recursos para

escolas cadastradas, que contarão com apoio à acessibilidade e atualização desses recursos. (BRASIL, 2010A, p. 9).

De acordo com o Programa de Implantação das SRM (BRASIL, 2010A), visa-se, entre outros objetivos: assegurar o pleno acesso dos referidos alunos em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, as Salas de Recursos Multifuncionais:

(...) cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010A, p. 6)

Conforme definição do MEC, as Salas de Recursos Multifuncionais podem ser de dois tipos: O Tipo I é composta de: **1. Equipamentos de informática** (microcomputador, laptops, soluções assistivas – acionador de pressão, mouse óptico com entrada para acionador de pressão e teclado com colméia). **2. Mobiliários** (mesas, cadeiras e armário). **3. Materiais didáticos pedagógicos** (esquema corporal, sacolão criativo monta tudo, quebra cabeças superpostos, bandinha rítmica, material dourado, dominó de frutas e de animais em língua de sinais, dominó de associação de ideias, software para comunicação alternativa). O Tipo II além de todos os recursos anteriores, conta ainda com **4. Recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual:** (lupa eletrônica e lupa manual, dominó tátil, alfabeto Braille, jogo da memória tátil, impressora Braille, máquina de datilografia Braille, globo terrestre tátil, calculadora sonora, reglete de mesa, punção, soroban).

Sobre as definições dos tipos existentes de Salas de Recursos Multifuncionais, que basicamente pressupõe o atendimento a todos os alunos público alvo da Educação Especial no espaço de uma sala, a literatura especializada tem apresentado muitas críticas sobre esse ponto. Para além das distinções entre professores especialistas e generalistas, pode-se questionar de que maneira seria possível aos docentes do Atendimento Educacional Especializado organizarem todas as ações que lhe são imputadas, ao mesmo tempo em que atenderiam uma demanda tão ampla de alunos, com deficiências e condições específicas e

aprendizagem que exigem conhecimentos específicos, para subsidiar a intervenção pedagógica apropriada. Sobre essa questão,

Outro aspecto que chama a atenção no modo como o Atendimento Educacional Especializado tem sido desenhado na perspectiva da Sala de Recursos Multifuncionais diz respeito à ênfase dada sobre a aquisição de tecnologias e recursos adaptados pelas escolas convencionais. Por um lado, tem-se notório avanço entre as políticas de inclusão escolar, uma vez que desde as Campanhas Nacionais para a integração de pessoas com deficiência, não se tinha destaque a assunção dos poderes públicos por essa parcela da população. Evidentemente que as parcerias estabelecidas entre os governos e as instituições especializadas subsidiavam iniciativas de escolarização de algumas pessoas nessa condição, no entanto, a abrangência do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais pretende garantir às escolas convencionais em todo território nacional não apenas o acesso às tecnologias e recursos destinados pelo MEC para a implantação das SRM, mas também a possibilidade de contar com profissional especializado para atendimento de demandas específicas que a Educação Inclusiva requer para alunos, professores, familiares e gestores. Por outro lado, o acesso aos recursos adaptados e Tecnologias Assistivas, por si só não garante a qualidade do Atendimento Educacional Especializado.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL 2006; 2010) poderia sinalizar, nesta perspectiva, a distribuição dessas salas para escolas públicas como garantia de acesso aos conteúdos e participação na cultura escola, a partir de recursos e equipamentos específicos para crianças e adultos com deficiência. No entanto, o Programa não se refere à acessibilidade desses estudantes aos recursos tecnológicos comuns à cultura contemporânea, de forma a considerar as especificidades, características, implicações e requisitos da cultura digital.

Conforme observado em suas diretrizes (BRASIL 2010a; 2010b; 2011a), há uma valorização da perspectiva educacional, através do uso do computador, sem, no entanto, discutir as maneiras como pode construir ou desconstruir a aprendizagem, por exemplo. Ocorre uma constatação inequívoca de que o computador e os demais equipamentos e recursos são benéficos para os alunos com deficiência, devendo ser distribuídos.

Embora seja notório que entre as políticas e diretrizes sobre a escolarização pessoas com deficiência visual o uso do computador é incentivado, como ocorre, por exemplo, no Decreto

7.611 (BRASIL, 2011b), que ao tratar da questão do apoio para a ampliação do AEE, define entre outros aspectos que a produção e a distribuição de “recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio (...), *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo”. O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais prevê justamente a distribuição de computadores para esses alunos, entre outros recursos.

O acesso à educação e à informação são direitos previstos na Constituição Federal (1988) para todos os cidadãos, sem distinção. No entanto, como é notório, há diversos dispositivos sociais que causam impedimentos de acesso às pessoas cuja constituição (física, sensorial ou intelectual) impõe certas limitações.

O Decreto 5.296 (BRASIL, 2004b) que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 2000 e 10.098, de 2000, considera, em seu Art. 8:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

As barreiras que dificultam ou impedem a acessibilidade são “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. As barreiras relacionadas à comunicação e informação são: “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação”. (BRASIL, 2004b)

Consideradas as pessoas cegas, para a aquisição de conhecimentos, historicamente, valiam-se da leitura realizada por leitores, depois, com o desenvolvimento do Sistema Braille puderam também escrever, impulsionando sobremaneira suas possibilidades da escolarização. A partir de meados do século XX, ampliadas as condições gerais da educação, como abordado acima, mas também devido a popularização dos aparelhos de gravação, livros impressos em tinta puderam ser lidos e gravados em fitas magnéticas e depois em CDS e MP3, estabelecendo-se como importantes recursos de acessibilidade os audiolivros e os livros falados.



Além disso, os serviços de produção e distribuição de materiais didáticos e demais textos escritos foram ampliados devido a recursos como computadores, scanner e impressoras Braille, que otimizam a produção desses materiais, antes escritos à mão ou datilografados um a um em Braille.

Com a recente popularização de tecnologias de base digital, notadamente com a ampliação do uso do computador e mais recentemente das tecnologias móveis, as perspectivas acadêmicas e profissionais das pessoas cegas e com baixa visão têm sido ampliadas, devido ao grande avanço e desenvolvimento da Tecnologia Assistiva (TA): ajudas técnicas que permitem ou facilitam este uso com autonomia. Assim, através de *softwares* leitores de tela, por exemplo, os cegos podem ouvir o que está escrito na tela do computador:

Os leitores de tela são programas com voz sintetizada, reproduzida através de auto-falantes, para transmitir oralmente a informação visual projetada na tela do computador. (...) Esses programas possibilitam a edição de textos, a leitura sonora de livros digitalizados, o uso do correio eletrônico, a participação em chats, a navegação na internet, a transferência de arquivos e quase todas as aplicações possíveis e viáveis para qualquer usuário. A diferença está no modo de navegação que se dá por meio das teclas de atalho e dos comandos de teclado. A tecla “TAB” é utilizada para navegar somente em links e, assim, percorrer de forma ágil o conteúdo da página e acessar o link desejado mais rapidamente. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 50)

Para o uso pleno da internet, as pessoas cegas necessitam ter garantido o direito à acessibilidade na web, a qual, conforme Brasil (2010): “(...) envolve a percepção, a compreensão e a manipulação do conteúdo e dos elementos de interfaces de sites (ex: links, campos de formulários, botões)”. Desta maneira, acessibilidade “é condição para a usabilidade (eficiência, eficácia e satisfação no uso) de um site para um determinado usuário, em um dado contexto de uso.” (p. 33)

(...) A síntese de voz, criando leitores de tela para os ambientes informáticos, foi a chave mestra que propiciou a abertura das comportas tecnológicas para esses indivíduos, tal como ocorrera com o Braille, na terceira década do século XIX, que encerrou o hiato de milhares de anos entre a impossibilidade de escrita manuscrita e as pessoas com deficiência visual. (SOUZA, 2013, p. 25)

E assim, as pessoas com deficiência visual, podem desenvolver com autonomia atividades com os mais diversos graus de complexidade: acessar a internet e seus conteúdos múltiplos, pesquisar, ler livros com maior rapidez e comodidade, comunicar-se e interagir à distância,

além da produção e difusão de conteúdos próprios, como vídeos, textos em blogs e redes sociais, fotografias, etc., ampliando a interação social, a criatividade, a aprendizagem e a compreensão da função social da leitura e da escrita, ou seja, a plena participação e vivência da cibercultura.

Programas que abordam a acessibilidade no ambiente escolar, como o documento *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual* (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007), apresentam sugestões sobre a aprendizagem, alfabetização, avaliação escolar e uso de recursos tecnológicos onde se destaca a perspectiva da informática acessível:

Os meios informáticos ampliam as possibilidades de comunicação e de autonomia pessoal, minimizam ou compensam as restrições decorrentes da falta da visão. Sem essas ferramentas, o desempenho intelectual e profissional da pessoa cega estaria seriamente comprometido e circunscrito a um contexto de limitações e impossibilidades. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 49)

Nota-se a abordagem genérica e introdutória sobre como as pessoas com deficiência visual usam o computador. Ainda que exemplifique as formas de uso, as barreiras existentes e as dificuldades na aquisição dessas tecnologias por grande parte das pessoas com deficiência, o texto não evidencia a necessária formação que garanta a compreensão tanto operacional desses recursos, como uma maior reflexão sobre as implicações e possibilidades de seu uso.

É imperativo questionar as implicações do surgimento, dos pressupostos e dos usos políticos das tecnologias na educação, também para os alunos com deficiência visual. Os projetos que preveem a inserção das tecnologias nas escolas, seus objetivos e modos de operacionalização constituem-se como relevantes campos de análise se quisermos compreender como a escola pode se tornar um espaço de constituição da cultura digital, para além do consumo de informações. Assim, seria possível incentivar a produção e compartilhamento de conhecimentos e conteúdos, produzidos pelos seus próprios agentes educacionais, na medida em que consideramos possível a todos os alunos, independente de suas particularidades físicas, emocionais, intelectuais e de comportamento, partilhar dos direitos e práticas sociais que compõem a cidadania contemporânea.

#### **4 O DESENHO DA PESQUISA: DESVELANDO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Os caminhos percorridos durante a realização desta pesquisa expõem tanto posições teóricas, quanto os elos de confluência entre o contato estreito com estudantes, professores, colegas de trabalho, pessoas com deficiência visual. O diálogo entre conhecimentos e práticas da Educação Especial e as experiências vividas por pessoas cegas e com baixa visão apontam para a necessária relação entre o processo de escolarização desses sujeitos, os aspectos controversos e as tensões que margeiam todas as instâncias da vida de quem não enxerga. No cotidiano dessas pessoas, o preconceito, a falta de acessibilidade a recursos e metodologias que visem a autonomia e aquisição equânime de conhecimentos, além da histórica escassez de acesso aos serviços especializados são marcas indeléveis de uma sociedade que, de maneira geral, não garante direitos básicos aos cidadãos e cidadãs com deficiência visual.

A imersão no contexto a ser estudado constituiu-se como elemento indispensável para a realização desta pesquisa, perspectiva compartilhada pelos estudos realizados conforme pressupostos qualitativos. Conforme Lüdke e André (1986, p. 3):

É [...] importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Para investigar *de que maneira os estudantes cegos e com baixa visão têm percebido o Atendimento Educacional Especializado que vivenciam nas Salas de Recursos Multifuncionais*, empreendeu-se o delineamento deste estudo sob o referencial da pesquisa qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa possui cinco elementos basilares: 1. o pesquisador/pesquisadora é o principal instrumento da pesquisa, devido a sua imersão na situação a ser pesquisada, o que faz do contexto o ambiente natural e fonte direta de dados; 2. predominância de descrição dos dados coletados; 3. maior preocupação com o

processo do que com os resultados; 4. o foco de atenção do pesquisador/pesquisadora está nos significados dados às situações pela perspectiva dos participantes; 5. análise de dados tende a ser indutiva, ou seja, não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses prévias ao estudo.

Lüdke e André (1986, p. 18) consideram que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

As interrogações iniciais permitiram a elaboração dos objetivos propostos e manifestaram o direcionamento pelo método escolhido: o estudo de caso. Para Lüdke e André (1986, p. 18-21), o estudo de caso possui como principais características: 1. objetivam a descoberta; 2. enfatizam a interpretação em contexto; 3. buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda; 4. usam uma variedade de fontes de informação; 5. revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6. representam pontos de vistas diferentes/conflitantes; 7. possuem relatórios/relatos mais acessíveis. De acordo com as autoras, a principal preocupação ao se desenvolver esse tipo de pesquisa é:

(...) a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21)

O estudo de caso permite apreender a realidade com seus diversos imprevistos, contradições e matizes. De acordo com G. Martins (2008, p. 10):

Contrariamente ao modelo tradicional de pesquisa em que se tem uma etapa bem delimitada para análise dos resultados, no Estudo de Caso, análises e reflexões estão presentes durante os vários estágios da pesquisa, particularmente quando do levantamento das informações, em situações em que resultados parciais sugerem alterações, correções de rumo, bem como exigem consultas adicionais a outras obras de referência bibliográficas

O desenvolvimento do estudo de caso, conforme Lüdke e André (1986) pode ocorrer a partir de fases que se entrecruzam, não havendo uma concepção nem atuação rigidamente predeterminada, quais sejam: análise exploratória do contexto, delimitação do estudo, realização de análise sistemática dos dados e, por fim, elaboração do relatório de pesquisa.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Condizente com a proposta de realização de estudo de caso sobre o processo de inclusão escolar de estudantes cegos e com baixa visão, mediado pela atuação das Salas de Recursos Multifuncionais, empreendeu-se a realização da pesquisa, conforme fases descritas por Lüdke e André (1986), quais sejam: fase exploratória, fase de observação, fase de delimitação de estudos e realização da pesquisa propriamente dita, através das entrevistas.

A fase exploratória desenvolveu-se tanto através da leitura e análise do quadro teórico sobre educação da pessoa com deficiência visual, considerando os diversos momentos da política educacional brasileira, quanto na consideração da atual proposta de educação inclusiva, presentes na legislação e discutidas por diversos autores.

Os estudos realizados visaram a definição da atual configuração do Atendimento Educacional Especializado que define como *locus* prioritário as Salas de Recursos Multifuncionais. Para a construção do quadro teórico e metodológico, precedeu-se a pesquisa documental, da legislação e a literatura sobre Educação Especial Inclusiva e Cultura Escolar. Além disso, foram realizadas análises da conjuntura de atuação do AEE para estudantes cegos em Salvador-Bahia, contexto do qual emergem as referidas SRM.

Embora constitua temática recorrente das investigações sobre a Educação Especial, ainda são poucas as referências de estudos realizados sobre as especificidades de alunos com deficiência visual atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Conforme mencionado no Capítulo 3, os estudos encontrados sobre AEE em SRM têm priorizado as SRM do Tipo 1. Visando contribuir para a superação desta lacuna, a presente pesquisa optou por abordar o trabalho pedagógico realizado nas SRM do Tipo 2, ou seja, aquelas que contém equipamentos, recursos, tecnologias e profissionais especializados para o AEE do aluno com deficiência visual.

Desta maneira, a seleção das instituições escolares considerou os seguintes aspectos: a) possuírem no quadro discente estudantes cegos e com baixa visão; b) possuírem Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo 2 em funcionamento.

A partir da experiência profissional exercida no Instituto de Cegos da Bahia observou-se que, nos casos dos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas municipais em

Salvador, o ICB permanece como principal responsável pelo AEE. Esse atendimento é realizado por professores especializados, das redes de ensino municipal e estadual, os quais são cedidos à instituição.

Por meio de contato com a gestão da Educação Especial da Rede Municipal foi confirmada a inexistência de SRM do Tipo 2 em escolas municipais, no período de 2012 e início de 2013, ainda que muitos estudantes cegos e com baixa visão estivessem matriculados nessas unidades escolares. De forma geral, observa-se que esses alunos são atendidos pelo Instituto de Cegos da Bahia, mesmo para estudantes cujas escolas possuam Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo 1.

Por meio de diálogos com professores que realizam AEE em escolas públicas, vinculados tanto ao Instituto de Cegos da Bahia, quanto ao Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP, além de alguns gestores estaduais e municipais, obteve-se informações sobre as Salas Multifuncionais do Tipo 2 em funcionamento em Salvador.

Em 2012, foram encontradas cinco SRM com essa característica, todas em escolas estaduais. A partir do contato com as professoras que atuavam nessas SRM e com os estudantes com deficiência visual, três escolas foram selecionadas para a realização desta pesquisa: Escola A, Escola B e Escola C.

A pesquisa de campo compreendeu o período dos meses de agosto de 2012 até junho de 2013, em cada escola por vez, seguindo os procedimentos:

- a) visitas às Salas de Recursos Multifuncionais: observação dos recursos disponíveis nas SRM, diálogos com as professoras das SRM sobre a organização dos atendimentos, recursos disponíveis e sobre os estudantes atendidos;
- b) realização de entrevistas semi-estruturadas (cujo roteiro está disponível no Apêndice A) com os participantes da pesquisa: os estudantes cegos e com baixa visão.

## 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A opção pela perspectiva dos estudantes com deficiência visual sobre o AEE vivenciado nas SRM, visou privilegiar indivíduos cujas vozes, opiniões e existência, nem sempre são devidamente consideradas nas pesquisas sobre a temática da inclusão escolar, conforme destacado por Masini (1993) Rabêllo (2011), entre outros.

A pesquisa considerou como principal fonte de dados a percepção dos estudantes, com os quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. É importante destacar que os diálogos estabelecidos com professores das escolas e das SRM colaboraram para a caracterização do Atendimento Educacional Especializado efetivado, como também do perfil de cada aluno. Assim, as visitas às escolas e às respectivas SRM são fontes secundárias para o estudo e garantiram a descoberta de aspectos relevantes e dados referentes ao funcionamento das SRM “em situações em que o informante não pode, não quer ou não consegue fornecer informações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Logo no primeiro contato estabelecido com um grupo de estudantes com deficiência visual, ocorreu um fato bastante singular que permearia toda a pesquisa. A abordagem ao grupo de adolescentes cegos visava explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a participação daqueles que frequentassem o Atendimento Educacional Especializado em escolas com Salas de Recursos Multifuncionais. A participação de um dos estudantes, Paulo, que cursava o Ensino Fundamental na Escola D, foi cogitada por outro aluno, da Escola C. Em um primeiro momento, as descrições feitas por Paulo levantaram dúvidas sobre o tipo de AEE a que tinha acesso, se Sala de Recursos ou se SRM Tipo 2. Então, questionou-se: “Na sua escola há uma Sala de Recursos ou tem uma Sala Multifuncional que só atende alunos com deficiência visual?”. Ao que o estudante prontamente respondeu:

Na minha escola tem uma Sala de Recursos. Até porque a Sala Multifuncional não só atende alunos deficientes visuais não, elas são para atender todas as deficiências, mas algumas têm impressora Braille e podem atender melhor os deficientes visuais. (Paulo, estudante da Escola D)

A partir de então, empreendeu-se diálogo com as devidas explicações que tornaram a pergunta mais clara, sendo confirmada que a Escola D possuía Sala de Recursos e, portanto, não foi analisada nesta pesquisa.

No entanto, é importante destacar essa passagem, ocorrida antes da efetivação da pesquisa de campo, porque ela demonstra como os estudantes com deficiência visual estão inteirados dos pressupostos mais atuais que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado. Além disso, esse foi o primeiro momento em que as possíveis distinções entre os serviços da Sala de Recursos e das Salas de Recursos Multifuncionais foram confrontados.

A existência de Salas de Recursos no atendimento a alunos cegos e com baixa visão já era considerada uma realidade bastante comum, pelos menos nas escolas do entorno ao Instituto de Cegos da Bahia, enquanto a SRM, tanto do Tipo 1, quanto do Tipo 2, eram bastante recentes, com um ou dois anos de atuação, em 2012.

Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas e gravadas com o consentimento dos participantes e ocorreram tanto nas escolas (Regina e Adriano), quanto no Instituto de Cegos da Bahia (Geraldo e Marcos), conforme a disponibilidade dos referidos estudantes. Como em 2012, após a ocorrência de longa greve dos professores da Rede Estadual da Bahia a programação do calendário escolar foi afetada, mesmo após o seu término, os estudantes tiveram mudanças de horários e intensificação das atividades escolares em períodos específicos que, em alguns casos, coincidiram com os momentos das visitas às escolas. Além disso, alguns dos alunos não frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais, senão para entregarem ou pegarem atividades, os mesmos apresentaram maior abertura para o diálogo e confiança em responderem às entrevistas de maneira mais direta e sincera nas dependências do Instituto de Cegos da Bahia, nos intervalos dos atendimentos, sugestão apresentada por dois desses alunos.

Os estudantes entrevistados receberam informações sobre a temática e os objetivos da pesquisa, bem como da realização das gravações em áudio das entrevistas. Todos aceitaram participar e permitiram a utilização das informações prestadas, para fins de pesquisa educacional. Assim, foram realizadas três entrevistas com a aluna da Escola A (Regina), duas entrevistas com o aluno da Escola B (Adriano) e quatro entrevistas com os dois alunos da Escola C (Marcos e Geraldo).

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise sistemática das mesmas, mediante a categorização dos elementos de maior relevância apresentados pelos estudantes referentes à organização e ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e à cultura escolar que vivenciam nas respectivas escolas.



#### 4.2.1 Regina – Escola A

Regina nasceu em 1994, cega congênita, é uma moça negra bastante falante e sorridente. Filha única, mora com os pais em um bairro da periferia de Salvador, onde também estuda. Ninguém da sua família aprendeu Braille.

O percurso educacional de Regina teve início em instituições especializadas. Aos três anos de idade, ingressou no, à época recém-criado, Centro de Intervenção Precoce (CIP) do Instituto de Cegos da Bahia. Entre outras atividades, lá aprendeu a ler e a escrever em Braille. Aos 6 anos, seu atendimento foi direcionado ao Centro de Educação Complementar do ICB ao qual esteve vinculada até completar 18 anos, conforme estatuto da Instituição. Ao longo de sua trajetória no ICB, além do apoio pedagógico, teve acesso a atividades tais como: natação, informática, oficinas de leitura e escrita, Atividade da Vida Diária, aulas de música, entre outras. Após completar a idade de 18 anos, começou a ser atendida pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), onde atualmente tem aulas de escrita cursiva, informática e Orientação e Mobilidade (OM).

O ingresso em escola convencional se deu aos três anos, apesar disso, nenhuma das duas primeiras escolas em que estudou contava com apoio pedagógico especializado, o que só veio a acontecer quando cursava pela primeira vez o 4º Ano do Ensino Fundamental, através do trabalho itinerante realizado por um professor especialista na área, que trabalha tanto no CAP quanto no ICB. Sobre as experiências vivenciadas em seu cotidiano escolar no período em que cursou as séries iniciais, Regina apresenta as dificuldades que enfrentou, notadamente devido a presença limitada do professor de especialista no seu cotidiano escolar.

Embora no período vivenciado pela aluna já se fizesse bastante amplo o debate sobre a perspectiva inclusiva da Educação Especial, sendo publicadas e debatidas inúmeras legislações e pesquisas sobre a temática. No entanto, Regina relata seu processo escolar daquele momento permeado por inúmeras dificuldades. Repetiu o 4º Ano e a mãe decidiu que deveria mudar de escola pela terceira vez. Aos 10 anos, ainda cursava o 4º Ano e vivenciou diversas barreiras na nova escola. Segundo a aluna, esta “foi uma escola que eu fui jogada às traças, fiquei abandonada, sabe?” Ela relata que apesar dos esforços empreendidos profissionais do Instituto de Cegos da Bahia que procuraram a escola afim de para garantir o atendimento especializado, não houve qualquer receptividade.

As dificuldades eram muitas, muita coisa mesmo. Eu pedia ajuda a professora e ela me renegava. Ela se recusava, ela dizia que ou bem ela me ajudava, ou ela ajudava aos outros alunos. Assim, se precisasse tirar alguma dúvida na sala, se eu não entendia alguma coisa, ela sempre me deixava de lado. (Regina, aluna da Escola A)

Então, Regina parou de estudar. Os problemas enfrentados na escola e desavenças familiares a abalaram profundamente. Até precisou sair da casa dos pais e quase não frequentava os atendimentos na instituição especializada. A estudante expressa com emoção sobre este período. No ano seguinte, voltaria para a escola anterior, onde se sentia mais acolhida por colegas e professores. Mesmo assim, sem condições de acompanhar os conteúdos escolares, mais uma vez, foi reprovada ao final do ano letivo. Sobre aquele momento, ela afirma que: “Eu não sabia nada assim de matéria nenhuma”.

Regina destaca que na segunda vez que cursou o 5º Ano, contou com o apoio do mesmo professor A., agora de forma mais sistemática na sala de aula ou na sala dos professores, três vezes por semana, o que lhe trouxe benefícios escolares: podia realizar as atividades junto com os demais colegas, pois seus materiais de estudo e avaliações, de maneira geral, estavam adaptados para o Braille.

Em 2008, começou a estudar na Escola A, para cursar o 6º ano, com a idade de 14 anos. Iniciou contando com o apoio da professora Carmem, que à época atuava como itinerante.

A Escola A está localizada em um bairro bastante populoso, na periferia da cidade de Salvador. Possui turmas de Ensino Fundamental e Médio e funciona nos três turnos. Com estrutura física ampla, prédio de dois andares, interligados por escadas e contendo salas de aulas espaçosas, quadra de esportes, banheiros para professores e alunos, cantina, sala de coordenação, sala de professores, diretoria e secretaria. Os espaços escolares aparentam alguma deteriorização, como paredes descascadas, carteiras e mesas quebradas amontoadas em cantos. Quando das visitas à escola, não foram verificados grandes obstáculos para a locomoção da aluna Regina, única estudante com deficiência da escola. Apesar disso, também não foram percebidos recursos de acessibilidade arquitetônica nos ambientes comuns da escola, mas as paredes possuíam cartazes que abordavam a convivência com a diversidade e a escolarização de pessoas com deficiência, todos com transcrição em Braille e alguns em LIBRAS. Os cartazes foram elaborados pela professora Carmem, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais.

Durante as visitas à escola, foi possível perceber a boa socialização de Regina com colegas e professores. O professor de Geografia sinalizou que uma das colegas de Regina aprendeu Braille e a ajuda nos estudos. Apesar do contexto favorável à sua escolarização atualmente, é perceptível a dificuldade de Regina com a organização das atividades escolares, do tempo de estudos, bem como na realização de leitura e escrita em Braille, na máquina de datilografia. Além disso, ela não dominava o uso do computador, por isso, não usava os dois notebooks que a SRM possui. No período da realização desta pesquisa, Regina cursava o 1º ano do Ensino Médio, no turno vespertino.

A estudante soube que a sua escola receberia uma SRM quando estava prestes a completar 18 anos e ainda contava com o atendimento especializado do Instituto de Cegos da Bahia:

Teve uma reunião de pais lá no Instituto e aí chamou os pais de cada aluno. Chamou a minha mãe, conversou com ela. E a minha mãe conversou comigo. Aí eu disse: pronto, é uma ótima opção, porque no ano seguinte eu já não iria mais para o Instituto, mas também eu não ficaria jogada às traças. (Regina, aluna da Escola A)

A SRM foi resultado da intervenção da professora Carmem, que desde o ano de 2008 atendia a estudante Regina, como itinerante. Devido a solicitações da professora junto à direção da Escola A e também à Secretaria de Educação Especial do Estado da Bahia, em 2010, quando a aluna cursava o 8º ano, a escola recebeu os equipamentos da Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, devido a problemas pessoais, a professora Carmem solicitou afastamento do trabalho e Regina passou a ser acompanhada por outra professora. Ela relata que a nova professora só participaria da escola uma vez por semana, o que invariavelmente causava transtornos para a aluna, como o atraso na transcrição de suas atividades escolares e avaliações.

Quando Regina iniciou o 9º Ano, a professora Carmem retornou. Segundo a aluna: “aí ficou tudo ótimo”. Com o retorno da professora Carmem, em 2011, a Sala de Recursos Multifuncionais começou a funcionar plenamente.

Regina apresentava boa socialização com colegas e professores, se locomovia com facilidade pela escola, muitas vezes guiada por algum colega. Ela lê e escreve através do Sistema Braille e utiliza a máquina de datilografia Braille da SRM para escrever durante as aulas regulares. Durante os atendimentos na SRM que foram acompanhados, quando das visitas à escola, observou-se que a estudante apresentava dificuldades na leitura e na escrita, não apresentando a fluidez nem o nível de compreensão esperado para a sua idade/série. A estudante também não sabia usar o computador com propriedade.

#### 4.2.2 Adriano – Escola B

Adriano é um jovem negro de 23 anos que nomeia a sua deficiência visual como “baixa visão”. Dependendo da luz e da distância, consegue ver “coisas de grandes dimensões como um automóvel”. Sua condição visual o favorece principalmente na locomoção. Para ler e escrever, Adriano faz uso do Sistema Braille ou do computador, através de programas leitores de tela, pois não enxerga textos impressos em tinta, sob nenhuma ampliação. Adriano tem três irmãos, dois deles possuem baixa visão: um irmão é atleta da Seleção de Futebol 5 e parou de estudar, sem concluir a educação básica; a irmã, já foi aluna do ICB e atualmente é atendida pelo CAP, pois tem mais de 18 anos, ela cursa o Ensino Fundamental II em escola estadual.

Até os nove anos de idade Adriano acreditava que, por ter deficiência visual, não poderia estudar, só ingressando na escola aos dez anos, sem qualquer apoio especializado. O estudante relata que “era uma época que eu não sabia nada. Eu tinha deficiência visual e achava que não era possível escrever nem ler. Eu ia para a escolar para passear...”. Apenas aos onze anos de idade soube da existência do Instituto de Cegos da Bahia, onde passou a ser atendido. No mesmo ano em que ingressou no ICB, foi matriculado em uma escola pública municipal, onde cursou boa parte do Ensino Fundamental 1.

Em 2005 se matriculou na Escola C, onde concluiu o Ensino Fundamental II. Em 2010 se matriculou na Escola B, para cursar o Ensino Médio.

A Escola B figura como uma das primeiras a admitirem alunos com deficiência visual em Salvador (a partir da década e 1950). A sua primeira Sala de Recursos foi implantada em meados da década de 1960. A Escola B está localizada em um bairro central da cidade de Salvador. A estrutura física da escola é ampla, possui prédio térreo abrangente, contendo salas de aulas espaçosas, quadra de esportes, piscina, biblioteca, laboratórios, banheiros para professores e alunos, cantina, sala de coordenação, sala de professores, diretoria e secretaria, além de belos jardins. Não foram verificados obstáculos para a locomoção do aluno, embora não haja pista tátil, ou qualquer outro tipo de sinalização para acessibilidade.

Durante a realização desta pesquisa, a professora Consuelo atuava na SRM, ela afirma que o estudante “é totalmente independente”. Para a realização de estudos e pesquisas, Adriano utiliza o Sistema Braille, sobre o qual tem fluência, embora prefira usar o computador, que domina.

### 4.2.3 Geraldo – Escola C

A Escola C também possui longa tradição no atendimento a estudantes com deficiência visual. Está localizada em bairro central da cidade de Salvador, atende ao Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A escola é constituída por dois prédios, com andares interligados por escadas. As salas de aula são dispostas em amplos corredores. Não foram percebidos recursos de acessibilidade para os cinco alunos com deficiência visual matriculados na escola, dos quais foram selecionados dois: Geraldo e Marcos. Na SRM atuavam duas professoras especializadas: Vânia e Leandra.

Geraldo é um jovem negro, bastante falante e sorridente, embora sério. Até os 12 anos estudou em escolas regulares, da rede particular. Com essa idade começou a apresentar dificuldade visual. Então, descobriu que possuía glaucoma, o qual se agravou rapidamente, levando à cegueira. Enquanto realizava tratamentos médicos e oftalmológicos, parou de estudar. Quando ficou cego, nem ele, nem sua família sabiam que poderia voltar para escola. Permaneceu sem estudar por três anos. Geraldo narrou o momento que ficou sem estudar, como um momento sem esperanças, repleto de ausências de informações, desconhecimentos e seu posterior processo de reabilitação.

Eu perdi a visão devido a um glaucoma. Eu tinha glaucoma, porém eu nem sabia e se agravou, foi o que complicou e levou à cegueira. Antes eu enxergava normal. Sempre estudei em escola regular, particular. (...) Eu perdi a visão, acho que foi com 12 anos de idade, aí eu parei de estudar logo em seguida. Eu fiquei 12, 13, até os 14 anos sem estudar. Foi quando a minha mãe viu a placa do CAP e resolveu visitar para ver o que era. Aí ela me matriculou e eu comecei a ir para o CAP. Eu já queria voltar a estudar, foi no ano de 2009. Mas aí eles falaram que como eu não era alfabetizado em Braille ainda, eles disseram: “Por que você não aprende primeiro o Braille e no ano seguinte você já entra na escola sabendo o Braille? Foi o que eu fiz. Eu aprendi o Braille e a OM [Orientação e Mobilidade]. Aí eu voltei a estudar e estou agora no último ano do colégio [9º do Ensino Fundamental]. (Geraldo, estudante da escola C)

O encontro de Geraldo com o CAP aconteceu no ano de 2009. Através do trabalho de reabilitação realizado, ele retomou os estudos, como desejava, em 2010, quando sua mãe o matriculou na Escola C. Durante o período da realização desta pesquisa, Geraldo cursava o 9º Ano do Ensino Fundamental, no turno matutino. Ele utilizava o Sistema Braille para ler e escrever, utiliza a reglete e punção próprias, para fazer anotações e realizar atividades solicitadas pelos professores em sala. Geraldo possui computador em casa.

#### 4.2.4 Marcos – Escola C

Marcos nomeia a sua deficiência visual como baixa visão, a qual desde os seus 4 anos evolui, tendo agudizado com o descolamento da retina, ocorrido aos 12 de idade, na época em que cursava o 5º ano. Com o agravamento do quadro clínico, foram necessários tratamentos médicos, cirurgias. Parou de estudar por três anos.

Marcos narrou como durante o processo de perda visual que vivenciou, não sabia que pessoas com deficiência visual poderiam ir à escola convencional, nem que houvesse escolas que prestavam atendimento especializado. Através de um médico, soube da existência do Instituto de Cegos da Bahia.

O retorno para a escola regular se deu após o início dos atendimentos no ICB, que começaram em 2011.

Eu parei de estudar, eu não sabia que tinha escola para deficiente não. Aí eu fiquei sem estudar três anos. Aí o médico que me acompanhou na cirurgia ele me encaminhou para aqui no Instituto, e daqui me encaminharam para a escola. (Marcos, estudante da Escola C)

Marcos consegue ver textos impressos em tinta, desde que com fonte ampliada para 36. Frequenta o AEE do ICB, onde aprendeu o Sistema Braille, indicado devido ao agravamento irreversível de seu quadro visual. Outra atividade que necessita desenvolver é a Orientação e Mobilidade, no entanto, em nenhum momento, o estudante foi visto utilizando bengala.

O estudante, que se apresenta tímido, de fala pausada e com voz baixa, nem por isso deixa de expressar suas opiniões de forma bastante crítica e reflexiva. Ao relatar sobre o retorno à escola, quando já havia perdido significativamente a visão, Marcos aborda incisivamente os conflitos que enfrentou e enfrenta em seu cotidiano escolar.

Na escola, usa máquina de datilografia emprestada do GVCLC para fazer anotações durante as aulas regulares. Ele afirma que nos últimos dois anos conseguiu avançar na aprendizagem da escrita, mas relata grandes dificuldades para a leitura.

Na primeira entrevista, Marcos faz frequentes relatos sobre como a leitura Braille é difícil para ele, principalmente no tocante aos registros de expressões matemáticas, uma vez que, em

Braille, tanto os números quanto a organização das operações matemáticas são organizados de modo diferente daquele que estava habituado, em tinta, quando enxergava.

Marcos só foi orientado a utilizar o computador (notebook) da SRM já próximo ao segundo semestre letivo de 2013. Ele afirma que recebeu a orientação de uma professora da SRM e assim começou a levar o notebook para a sala de aula.

Como Marcos domina o uso do computador, esse recurso o tem auxiliado, embora por várias vezes afirme que os professores da escola, de maneira geral, não aceitam que ele entregue atividades digitadas, sendo exigida dele a escrita Braille, embora possua baixa visão. Essa questão foi bastante questionada pelo estudante nas entrevistas.

Durante a realização da pesquisa, Marcos tinha 16 anos e cursava o 7º ano do Ensino Fundamental, no período matutino.

## 5 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, DEFICIÊNCIA VISUAL E CULTURA ESCOLAR

*O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais funciona como aquele atendimento que a gente tem no Instituto de Cegos e no CAP. É a mesma coisa. A gente só não precisa ter que se deslocar para o Instituto e nem para o CAP, não tem necessidade de ir para lá porque a escola já tem essa Sala. (Regina, estudante da escola A)*

Na cidade de Salvador, a primeira iniciativa de sistematização de apoio à escolarização de pessoas com deficiência visual ocorreu no final da década de 1930. Desde então, ações tanto de entidades filantrópicas, quanto de escolas públicas convencionais têm direcionado o atendimento especializado para esse público. Desde meados do século XX, em parceria com as instituições especializadas e a Secretaria Estadual de Educação, algumas escolas convencionais, mediante o trabalho de professores itinerantes, começaram a organizar os serviços especializados no interior, através da criação de Salas de Recursos, para atendimento de alunos com cegueira e baixa visão.

A parceria estabelecida entre as instituições especializadas e a rede regular de ensino, firmados em sucessivos convênios, tem se consolidado ao longo dos anos. Durante o processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais percebe-se a permanência desses serviços. Em muitos casos, aliás, as instituições especializadas ainda figuram como principais protagonistas na oferta de serviços especializados para esse público, mesmo em contexto de escolas ditas inclusivas.

A escolarização de pessoas com deficiência visual em Salvador articula-se ao trabalho realizado em três instituições especializadas: o Instituto de Cegos da Bahia (ICB), o Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC) e o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP). Ao longo da história da Educação Especial na Bahia, os serviços disponibilizados por cada uma dessas instituições estão associados ao processo escolar de estudantes cegos e com baixa visão.

Como instituição filantrópica, sem fins lucrativos, o Instituto de Cegos da Bahia (ICB) desde a sua fundação, em 1936, visa à assistência de crianças e jovens cegos. Cruz (2002) destaca a atuação do ICB na promoção das primeiras iniciativas de integração escolar de pessoas cegas, que ocorreram em 1959, quando o ICB matriculou alguns alunos cegos em três escolas



estaduais. A autora relata que, inicialmente, esses alunos recebiam o atendimento específico apenas no ICB, realizado no em turno oposto ao da escolarização.

Até o final da década de 1990 o ICB figurou como única instituição especializada com atuação nesta área no Estado da Bahia. Até 1998 o ICB funcionava em sistema de internato para meninos e meninas.

Atualmente o trabalho realizado no ICB está compreendido em: intervenção precoce (crianças de 0 até 5 anos e 11 meses); Atendimento Educacional Especializado (a estudantes de 6 até 18 anos de idade, que possuam cegueira, baixa visão ou deficiências múltiplas sensoriais); atendimento oftalmológico, apoio psicológico e serviços de reabilitação (realizado também com pessoas que adquiriram a deficiência visual na idade adulta e idosos). O trabalho pedagógico é realizado por professores especializados, vinculados tanto à Rede Estadual, quanto à Rede Municipal de Ensino. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico do ICB, o AEE é realizado de forma complementar, no turno inverso ao da escolarização, valendo-se de atividades, tais como: ensino do Sistema Braille, Escrita Cursiva, Orientação e Mobilidade, Música, Tecnologia Assistiva, Soroban, Educação Física Adaptada, oficinas de leitura e escrita, adaptação de materiais didáticos, apoio pedagógico, dentre outras. Além disso, o ICB orienta as escolas convencionais a participarem da formação de professores oferecida anualmente pela instituição, com carga horária de 80 horas, com disciplinas relacionadas à intervenção do AEE para alunos com deficiência visual.

O Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC) é uma instituição civil, sem fins lucrativos que atua, desde a década de 1970, no Setor Braille da Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Conforme pesquisa empreendida por Santos (2013), as atividades do GVCLC originaram-se com as iniciativas da senhora Henriqueta Martins Catharino, fundadora do Instituto Feminino da Bahia, a qual, desde 1937, promovia cursos sobre Sistema Braille e organizava a produção de materiais adaptados para o uso de pessoas cegas vinculadas ao então recém criado Instituto de Cegos da Bahia. Embora a fundação do Grupo como sociedade civil, sem fins econômico-especulativos tenha ocorrido somente em 24 de maio de 1979, o autor destaca que desde a década de 1960 o GVCLC prestava importantes serviços de apoio à escolarização de pessoas cegas, inseridas no ensino básico e superior. Através da realização de campanhas, o GVCLC adquiriu recursos como máquinas de datilografia Braille, as quais são disponibilizadas gratuitamente para os usuários cegos, mediante empréstimo. Além das leituras realizadas por voluntários ledores, através do

trabalho do GVCLC é possível ao estudante com deficiência visual realizar pesquisas na internet, por meio de computadores adaptados com softwares de acessibilidade (leitores de tela), como também da digitação e digitalização de textos, para posterior acesso por meio do computador. Além disso, o GVCLC subsidia para seus usuários inscrições em concursos públicos e vestibulares.

Além dessas instituições, a atuação da Secretaria Estadual de Educação, desde a década de 1950, subsidiou a formação de professores e a implantação de Salas de Recursos em algumas escolas estaduais, a primeira delas, conforme destaca Cruz (2002, p. 22) foi instalada em 1961. Já em 1968 teria início o ensino itinerante para alunos com deficiência visual, em Salvador.

No final da década de 1990, sob a perspectiva da educação inclusiva, um grupo de professores vinculado à Secretaria Estadual de Educação visava a re-organização dos serviços especializados na área da deficiência visual em Salvador. Esses professores até então lotados na referida Secretaria, empreenderam esforços para a centralização dos serviços oferecidos em unidade educacional própria, em busca de melhorias nos atendimentos prestados e condições de trabalho mais satisfatórias. Paralelamente, em São Paulo, emergia a ideia da criação de centro para atendimento pedagógico a esse público, resultado de projeto de pais e de professores de alunos cegos daquele estado, criado em 1994, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução SE nº 135. A proposta soteropolitana seria coadunada com aquela criada em São Paulo e adotada pelo Ministério da Educação. Assim, a criação do Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais - CAP, em Salvador, ocorreu mediante o Decreto nº 7.380, de 22 de julho de 1998, que definia:

Art. 7º - Fica criado, como unidade escolar estadual de Grande Porte GP, o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais - CAP, no Município de Salvador, destinado ao atendimento complementar a educadores com necessidades educativas especiais, portadores de deficiência visual, oferecendo serviços de estimulação precoce, educação para o trabalho, reabilitação, orientação e mobilidade e produção de material didático.

Atualmente, o CAP oferece serviços de habilitação e reabilitação para jovens e adultos cegos e com baixa visão, atendidos no turno inverso ao da escolarização regular, como: cursos de informática acessível, Orientação e Mobilidade, ensino do Sistema Braille, além da produção e adaptação de materiais didáticos diversos, realizado por professores especialistas, vinculados à Secretaria de Educação da Rede Estadual da Bahia. Outro aspecto importante a

se destacar é a notória atuação na formação continuada de professores realizada pelo CAP, mediante a oferta de cursos anuais, tais como: Sistema Braille, soroban, informática acessível, noções básicas de Orientação e Mobilidade, entre outros. Geralmente, os cursistas são professores da rede convencional de ensino, estudantes de licenciaturas e demais interessados.

Desta maneira, desde o final da década de 1990, o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual, em Salvador, esteve associado tanto à atuação das instituições especializadas, as quais oferecem AEE no turno inverso ao da escolarização; quanto ao trabalho pedagógico realizado por professores das redes de ensino municipal ou estadual, cedidos a estas instituições, os quais atuavam nas escolas públicas, seja na modalidade itinerante, seja nas Salas de Recursos.

A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas soteropolitanas constitui-se como iniciativa bastante recente. Professores e gestores da Educação Especial relataram que, no caso das SRM do Tipo 2, as primeiras foram instaladas a partir do ano de 2010, quando escolas que já possuíam Salas de Recursos e atendiam alunos com deficiência visual solicitaram à Secretaria Estadual de Educação a intervenção para aquisição dos equipamentos fornecidos pelo MEC para as Salas de Recursos Multifuncionais, pois em muitas escolas onde haviam Sala de Recursos, não contavam com os recursos e tecnologias necessárias para o pleno atendimento dos referidos alunos, assim, as professoras recorriam tanto ao ICB, ao CAP e ao GVCLC em busca desses recursos. No caso das escolas pesquisadas, apenas a Escola A não possuía Sala de Recursos, embora contasse com a atuação de professora especializada, na modalidade itinerante, a qual desempenhou importante papel para a construção da SRM.

Quanto à caracterização dos estudantes entrevistados, o quadro a seguir sintetiza alguns aspectos importantes:

**Quadro 1: Descrição dos estudantes**

<b>Escola</b>	<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Tipo de deficiência visual</b>	<b>Escolaridade</b>
A	Regina	19	cegueira	2º do ano do E.M.
B	Adriano	24	cegueira	3º ano do E. M.
C	Geraldo	18	cegueira	9º ano do E.F.
C	Marcos	16	baixa visão	7º ano do E. F.

Fonte: elaborado pela autora com base no Diário de Campo e entrevistas.

Regina é a única estudante que contou com atendimento especializado desde a infância, realizado no Instituto de Cegos da Bahia. No entanto, no início de sua trajetória escolar, as escolas convencionais que frequentou em seu bairro não possuíam serviços de AEE, o qual era realizado por ela exclusivamente no ICB.

Adriano e Regina, que possuem deficiência visual congênita, cursaram parte considerável do Ensino Fundamental I sem qualquer apoio especializado no ambiente escolar. Dentre as inúmeras consequências decorrentes da conjuntura que vivenciaram, podemos destacar a atual defasagem entre idade e série que cursam, já que Adriano possui 24 anos e cursava o 4º Ano do Ensino Médio e Regina, com 20 anos, estava no 2º Ano.

Já Marcos e Geraldo, que possuem deficiência visual adquirida, também vivenciaram a ausência de serviços educacionais especializados, quando do acontecimento da perda visual. Os dois ficaram anos sem estudar, até receberem informações dos serviços prestados pelas instituições especializadas. Mesmo tendo conseguido retomar os estudos, ambos apresentam grande defasagem em relação a idade que possuem (Marcos: 16 anos, Geraldo: 18 anos) e a série que cursam (respectivamente, 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental).

Os estudantes entrevistados, além da ausência da visão e da atual participação vivência do AEE no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, apresentam outros aspectos em comum. O primeiro é a recorrente falta de orientações adequadas que possibilitassem tanto a intervenção pedagógica necessária para a retomada da vida escolar e social após os acontecimentos orgânicos que causariam a cegueira (caso de Adriano e Geraldo) ou a baixa visão (caso de Marcos). Os estudantes e suas famílias perderam anos até obterem informações sobre a disponibilidade de serviços especializados e a garantia do direito à escolarização. Apenas retomaram os estudos quando foram atendidos seja do Instituto de Cegos (Adriano e Marcos), seja do CAP (Geraldo), embora esses jovens estudassem regularmente à época do acontecimento das enfermidades que levaram à perda da visão. Há que se questionar: por quais razões aquelas escolas não apresentaram a eles as possibilidades de continuarem estudando, após a melhoria do quadro de saúde?

O segundo aspecto que se destaca é a histórica manutenção da matrícula de estudantes cegos e com baixa visão em escolas circunscritas ao perímetro do Instituto de Cegos da Bahia, mesmo após a emergência das Salas de Recursos Multifuncionais. Afinal, com exceção de Regina, todos os estudantes entrevistados compartilham essa condição: estudam em escolas

geograficamente próximas ao ICB e distantes de suas residências. O que justificaria isso? Apenas a preferência dos alunos?

Ao narrar sobre seu ingresso na Escola C, quando começou a cursar o Ensino Fundamental, Adriano explica que:

O aluno cego tinha que estudar aqui perto do Instituto, em alguma dessas escolas por aqui. O aluno cego só estudava nesses ambientes assim, sabe? Hoje até no nível superior já tem esse trabalho de inclusão, mas naquela época não tinha. (Adriano, estudante da Escola B)

O estudante se refere ao período de sua escolarização que ocorreu a partir dos anos 2000, período no qual já havia amplo entendimento de que a educação escolar dos estudantes da Educação Especial deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Apesar desse referencial, ao que parece, a realidade escolar desses alunos em Salvador ainda mantinha fortes vínculos com o Instituto de Cegos da Bahia, representando a perspectiva da Educação Especial como responsabilidade daquela instituição e não da escola. Além disso, o entendimento das escolas convencionais de que a realização do AEE deve ocorrer fora do contexto regular evidencia que, mesmo sendo partícipes da mesma rede de ensino, seja municipal, seja estadual, nem todas as escolas cumprem a perspectiva da Educação Inclusiva, que pressupõe a presença, a participação e a aprendizagem desses estudantes com condições equânimes, junto com os outros alunos.

Atualmente, a experiência como professora de AEE tem demonstrado que a inexistência de apoios especializados, recursos de acessibilidade e gestores que aceitem a matrícula de estudantes com cegueira são os principais fatores que ainda dificultam e até mesmo impedem a inclusão escolar desse público. No caso dos estudantes com baixa visão, acrescenta-se a esses fatores as dificuldades enfrentadas para a realização do diagnóstico adequado, bem como do desconhecimento da comunidade escolar sobre as especificidades do atendimento a esse público.

Em Salvador, nota-se que a falta de informações sobre as possibilidades educacionais dos estudantes com deficiência visual é mais recorrente em unidades escolares distantes do ICB e do CAP, nas quais a presença desses alunos ainda é incomum. Em muitos casos, as famílias desses estudantes precisam recorrer à intervenção seja da Secretaria de Educação (municipal ou estadual) seja do Ministério Público Federal para a garantia da matrícula.

De modo geral, quando os estudantes cegos e com baixa visão adquirem a mobilidade e a autonomia necessárias para se locomoverem sozinhos de suas casas até o Instituto de Cegos da Bahia, o que geralmente ocorre na adolescência, a maioria deles opta por estudar em escolas próximas ao ICB, onde encontram colegas e professores especializados já conhecidos. Como o ICB também oferece aos estudantes com deficiência visual a merenda escolar (almoço e lanche matutino e vespertino), esses adolescentes estudam em escolas do entorno do ICB no turno matutino, após a última aula se locomovem até o Instituto de Cegos, onde almoçam; no turno vespertino realizam o AEE, geralmente três dias por semana, retornando para suas residências ao final da tarde.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em duas das escolas próximas ao ICB deveria suprir as necessidades educacionais de boa parte dos estudantes com deficiência visual atendidos por essa instituição, no entanto, a realidade pesquisada não confirmou esta hipótese, como será apresentado a seguir.

A efetivação do trabalho das SRM será abordada mediante análise das categorias deste estudo, a saber: caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais; percepção dos alunos com deficiência visual sobre o AEE e SRM; e a percepção desses estudantes sobre a cultura escolar que vivenciam.

## 5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Eles falaram assim: “o aluno deficiente vai passar a usar a internet na Sala de Recursos Multifuncionais para fazer suas pesquisas sozinho”. Mas até hoje não disponibilizaram o acesso à internet na Sala Multifuncional. Eu acho que já está mais do que na hora de chegar isso. E até mudar muitas coisas lá dentro, como deixar máquina [Braille] disponível para o aluno, caso quebre a reglete ou esqueça em algum local. O notebook nós já temos, não tenho o que me queixar disso... mas não tem acesso à internet. (Geraldo, estudante da Escola C)

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais ocorreu de modos diferentes em cada uma das escolas pesquisadas, reflexo das maneiras diversificadas com que cada comunidade e sua respectiva cultura escolar acolheram os estudantes com deficiência visual e suas necessidades. A organização das SRM é considerada a partir da perspectiva dos estudantes com deficiência visual nelas atendidos.

Entre os quatro estudantes entrevistados, dois cursavam o Ensino Fundamental II (Marcos e Geraldo) e dois cursavam o Ensino Médio (Regina e Adriano). Na trajetória educacional desses alunos, as instituições especializadas exerceram importante papel. Ficou evidente que eles compreendem os pressupostos, funções e objetivos do Atendimento Educacional Especializado que vivenciaram como também apresentam ponderações pertinentes sobre a organização e funcionamento das SRM, nas quais são atendidos.

A análise dos relatos apresentados pelos estudantes cegos e com baixa visão privilegiou os aspectos que emergiram com maior destaque nas entrevistas realizadas. Para melhor compreensão dos temas levantados, em primeiro lugar, foram considerados: **recursos de acessibilidade da SRM**, tais como: acessibilidade arquitetônica e estrutura física da SRM, disponibilidade e uso de recursos de acessibilidade e pedagógicos, além da Tecnologia Assistiva, tanto por professores, como pelos alunos; e **organização da SRM**, considerou-se o público atendido (estudantes da própria escola, estudantes de outras escolas, professores, familiares, comunidade escolar) e os tipos de necessidades especiais dos estudantes atendidos; dias, horários e metodologia dos atendimentos realizados nas SRM para cada público e a caracterização das professoras que atuam nestas SRM, conforme a formação que possuem e o tipo de atuação que realizam.

A seguir, apresenta-se a caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais que participaram desta pesquisa.

### 5.1.1 Sala de Recursos Multifuncionais da Escola A

Durante a realização desta pesquisa, Regina era a única estudante atendida na Sala de Recurso Multifuncional da Escola A.

Na Escola A, a Sala de Recursos Multifuncionais está localizada próximo à sala de professores, no 1º andar. Possui pista tátil e banheiro no seu interior. Há estantes com livros e recursos pedagógicos adaptados em Braille, materiais em alto relevo, além de mesas, armários, impressora em tinta e em Braille, computador de mesa, dois notebooks e uma máquina de datilografia Braille. Todos os equipamentos funcionam perfeitamente.

É interessante destacar que todos os materiais pedagógicos, assim como as atividades realizadas para/pela estudante, estavam criteriosamente organizados nas estantes.

O processo de implantação da SRM na escola ocorreu graças à intervenção da professora Carmem, que atuava como itinerante.

Antes não tinha Sala de Recursos aqui na escola. Só veio ter no fim do ano de 2010, devido a professora Carmem, né? Como sempre... Porque em 2010 ela não me acompanhou aqui, o irmão dela estava doente e ela me deu aquele susto, porque ela não ia me acompanhar e viria outra professora (...) E só no final de 2010 que a Sala de Recursos foi montada aqui na escola e ela começou a funcionar mesmo em 2011, quando eu passei para a 8ª série.

A professora Carmem possui vinte e sete anos de atuação na Educação Especial, muitos dos quais com estudantes com deficiência visual, possui formação em pedagogia, vários cursos de capacitação, especializações e Mestrado na área.

Durante as visitas realizadas à escola, notou-se a constância com que outros professores entravam na SRM, frequentemente para consultar à professora Carmem sobre assuntos ligados às designações da Secretaria Estadual de Educação, referentes à greve dos professores, finalizada pouco tempo antes daquele momento. Ficou evidente que a professora possui boa convivência com os demais profissionais da escola.

No entanto, durante a realização desta pesquisa, não foi observada a presença de nenhum outro professor na SRM com o objetivo de planejar, entregar, discutir ou apresentar alguma atividade para a aluna com deficiência visual.



O funcionamento da SRM está condicionado exclusivamente à atuação da professora Carmem, que atua 20 horas semanais na escola, em dias alternados, nos três turnos. Além da adaptação dos materiais de Regina, ela marca horários para o AEE, no turno inverso ao da escolarização da estudante, embora a aluna raramente frequente os atendimentos, situação à qual a professora fez diversas referências de forma crítica.

Segundo a professora, a participação de Regina na SRM se restringia a pegar atividades adaptadas e à devolução da máquina Braille, que usa durante as aulas convencionais e devolve para a SRM, no final do turno.

Outro aspecto que chama a atenção é que a professora Carmem também atua no CAP, onde está lotada. Assim, as reuniões de Atividade Complementar (AC), que deveriam ser voltadas para o planejamento da atuação pedagógica dos professores da escola, de modo coletivo, no caso da professora Carmem ocorre no CAP e não na Escola A.

Essa situação foi apontada pela professora como um importante entrave para o trabalho realizado na SRM, o qual contribui para o entendimento que distancia da comunidade escolar as ações desenvolvidas na SRM, bem como seus sujeitos (estudante e professora).

A SRM da Escola A, possui todos os recursos de acessibilidade e tecnologias que a caracterizam como sendo do Tipo 2. Além disso, a atuação de professora especializada, com ampla formação na área de deficiência visual contempla a recomendação presentes tanto na LDB 9394/1996, quanto os demais dispositivos que regulamentam o AEE (BRASIL, 2008a; 2008b; 2009b; 2011b; 2011c). No entanto, a SRM atende uma única estudante.

A organização da SRM da Escola A faz emergir os seguintes questionamentos: se a SRM possui todos os equipamentos e tecnologias especiais, por que ela só atende a uma única estudante? Será que na escola não haveria outro estudante com Necessidades Educacionais Especializadas? Será que nas escolas próximas à Escola A, localizada em um bairro extremamente populoso, não haveria outros estudantes que apresentam essas condições?

### **5.1.2 Sala de Recursos Multifuncionais da Escola B**

A SRM da Escola B é ampla e arejada, possui armários grandes, onde estão organizados os recursos pedagógicos e a máquina de datilografia Braille. Há mesas e carteiras, além de mesas de apoio para os dois computadores e para a impressora em tinta. No entanto, os computadores não funcionam, o que inviabiliza a uso da impressora Braille.

A Escola B já possuía Sala de Recursos para alunos com deficiência visual há mais de cinco décadas, quando os equipamentos para a SRM chegaram, em 2011. A professora Consuelo, que atuava na Sala de Recursos da escola, afirma que, quando soube da chegada desses equipamentos, os computadores já estavam instalados em outros setores da escola.

Segundo a professora, foi necessária sua insistência junto a direção escolar para que os computadores e demais recursos efetivamente fossem para a SRM. No entanto, a professora afirma que quando os computadores foram instalados na SRM, eles não funcionaram.

A professora Consuelo relatou inúmeras tentativas junto a direção da escola e a Secretaria Estadual de Educação, mediante telefonemas, envio de e-mails e ofícios, não obteve sucesso (os quais a professora mostrou para a pesquisadora). Então, a professora Consuelo envolveu os computadores em sacos plásticos, para protegê-los da poeira e guardou a impressora Braille dentro do armário.

Adriano é o único estudante atendido na SRM da Escola B. No período da realização desta pesquisa, Adriano cursava o 4º Ano do Ensino Médio Técnico em Informática, no turno matutino. À tarde, realizava estágio no Instituto de Cegos da Bahia, no Laboratório de Informática.

Na trajetória de Adriano, se destaca uma coincidência peculiar: desde que começou a contar com serviços de atendimento especializado, aos 11 anos, contou com a professora Consuelo, que atuava como professora itinerante ou nas Salas de Recursos das escolas onde Adriano estudou.

A professora Consuelo é lotada no CAP e trabalha 20 horas semanais na Escola B, sempre no turno da manhã, portanto, mesmo turno em que o aluno Adriano estuda. À tarde, a professora trabalha na Sala de Recursos para atendimento a estudantes com deficiência visual de outra escola, também da Rede Estadual.

O funcionamento da SRM da Escola B é organizado exclusivamente pela professora Consuelo. Não fosse a intervenção da professora, o estudante Adriano teria sérios comprometimentos na qualidade do AEE que recebe na escola, uma vez que nesta não há acesso à impressora Braille, que está guardada no armário.

Foi possível observar que a professora Consuelo confeccionava manualmente a adaptação de materiais, como textos em Braille, datilografando-os um a um. Durante a visita à escola, foi possível ver tal trabalho, quando a professora datilografava materiais de mais de 30 páginas.

A ausência de recursos pedagógicos e o não funcionamento dos computadores estão presentes no cotidiano da SRM da Escola B, o que compromete a qualidade do serviço prestado, bem como da agilidade na produção de materiais, apesar da seriedade da professora com o trabalho que desenvolve.

Assim como ocorre na Escola A, a Escola B não atende a estudantes com outras deficiências, nem a estudantes de escolas do entorno, embora sejam conhecidas unidades escolares na região que possuam alunos com deficiência visual incluídos, as quais não contam com SRM.

Outro aspecto semelhante na organização das SRM da Escola A e da Escola B é que a professora Consuelo também não realiza a Atividade Complementar (AC) junto com os professores da escola, mas no CAP.

Assim, perde-se um importante espaço para a organização e planejamento das atuações da escola frente às demandas específicas da SRM, necessárias para a inclusão escolar do aluno Adriano.

### 5.1.3 Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C

A SRM da Escola C foi implantada em 2010, mas só viria a funcionar plenamente a partir de 2011. A escola já contava com Sala de Recursos que atendiam a estudantes com deficiência visual, onde atuavam professores itinerantes, lotados no CAP. A SRM é pequena, mas arejada. Localizada no 1º andar, tem acesso por escadas e não possui sinalização que a identifique. Possui estantes, armários, dois computadores de mesa (apenas um está em funcionamento), dois notebooks, impressora Braille e em tinta. Há mesas para as professoras e os alunos.

De acordo com os relatos dos estudantes Marcos e Geraldo, em 2011, estavam matriculados na Escola C mais de vinte alunos com deficiência visual, este número foi reduzido significativamente em 2012, porque a Escola C oferece apenas o Ensino Fundamental II e aqueles estudantes que concluíram essa etapa continuaram os estudos em outras escolas; além disso, muitos alunos não estavam satisfeitos com o apoio especializado oferecido, já que o acesso aos materiais didáticos e às adaptações das avaliações eram prejudicados pelo não funcionamento da impressora Braille da escola. Assim, em 2012, a Escola C possuía cinco estudantes com deficiência visual, dos quais só frequentavam dois; em 2013, haviam sete alunos nessa condição matriculados, dos quais cinco frequentavam.

Durante a realização da pesquisa, duas professoras especializadas, atuavam na Escola C: Vânia e Leandra, ambas são lotadas no CAP, possuem especialização na área da deficiência visual e trabalhavam na escola 20 horas semanais cada. As professoras Vânia e Leandra também realizam o planejamento de suas atividades no CAP.

Conforme sintetiza Geraldo, a SRM estava disponível “Segunda e terça-feira, até 4 horas da tarde. Quarta-feira funciona até às 12h30minh. Aí quinta e sexta até 4 horas da tarde também”. Assim, percebe-se que a SRM da Escola C funciona nos dois turnos, matutino e vespertino, embora todos os estudantes com deficiência visual estejam matriculados no turno matutino.

É interessante notar que a SRM da escola também não atende a alunos com outras necessidades educacionais, somente a visual, seguindo a tendência já presente na escola que há décadas possuía Sala de Recursos para atendimento desse público.

Durante as entrevistas, os alunos relataram que frequentemente o registro geral de eletricidade da escola é desligado, o que causa diversos transtornos para alunos e professoras da SRM. Com o desligamento inadvertido da eletricidade, os equipamentos param de funcionar de maneira abrupta, o que acarreta a perda de trabalhos de digitação e formatação realizados no computador pelas professoras, exigindo que refaçam tudo. Além disso, os estudantes afirmaram que vários equipamentos das SRM, como os computadores, apresentam evidentes desgastes causados pelas recorrentes quedas de energia.

De acordo com os estudantes Marcos e Geraldo, a direção da escola está ciente da situação e informaram uma medida teria sido anunciada pela direção: cadeados seriam colocados na área de acesso ao registro de eletricidade. No entanto, até o momento da finalização da pesquisa de campo, tal medida não havia sido providenciada, nem qualquer outra que evitasse os transtornos decorrentes das ausências repentinas de eletricidade.

O quadro a seguir, resume algumas informações referentes à caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas:

**Quadro: 2 Descrição das Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas**

<b>Escola</b>	<b>Tipo de SRM</b>	<b>SRM – estudantes atendidos</b>	<b>SRM – estudantes da escola</b>	<b>SRM – estudantes de outra escola</b>	<b>SRM – Horários</b>	<b>SRM – Professoras de AEE</b>
A	Tipo 2	deficiência visual: cegueira	1	Nenhum	Matutino e Vespertino	1
B	Tipo 2	deficiência visual: cegueira	1	Nenhum	Matutino	1
C	Tipo 2	deficiência visual: cegueira e baixa visão	5	Nenhum	Matutino e Vespertino	2

Fonte: elaborado pela autora com base no Diário de Campo e entrevistas.

As informações supracitadas demonstram que, nas SRM estudadas, todas possuem recursos e tecnologias que as caracterizam como sendo do Tipo 2, pois além dos recursos e equipamentos destinados aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais da SRM do

Tipo 1, também possuem os recursos destinados ao atendimento dos estudantes com deficiência visual. Além disso, todas as SRM pesquisadas contam com professoras de AEE especializadas na área de deficiência visual, as quais estão vinculadas à rede estadual de ensino e estão lotadas no CAP.

Nas três escolas, as Salas de Recursos Multifuncionais não atendem nem a estudantes com outras necessidades educacionais especiais, nem a estudantes de outras unidades escolares. A SRM da Escola A funciona no período matutino e vespertino (turno em que a única aluna cega está matriculada). A SRM da Escola B funciona no período matutino, mesmo turno em que o único aluno cego está matriculado na escola. Na SRM da Escola C, as duas professoras de AEE atendem, no período matutino e vespertino, em dias alternados. A escola possui cinco alunos com deficiência visual, todos matriculados no turno matutino.

Nas três escolas pesquisadas, as professoras especializadas estabeleceram a mediação entre as respectivas escolas, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), a Coordenação de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino e o MEC, ação que permitiu a solicitação e o recebimento dos equipamentos que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais. Destaca-se a atuação da professora da Escola A, onde não havia Sala de Recursos, apenas a atuação de professores itinerantes, para o apoio da aluna cega, Regina.

Quando a pesquisa foi realizada, no período entre 2012 e 2013, as professoras das três Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas atuavam 20 horas nas respectivas escolas. Todas estavam lotadas no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), onde trabalhavam outras 20 horas.

Nas três escolas pesquisadas as professoras especializadas realizavam atividades de planejamento (Atividade Complementar - AC) no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), às quartas-feiras. Por esse motivo, as professoras das SRM se ausentavam das respectivas SRM onde atuam, para efetuarem em outra instituição o planejamento pedagógico das ações empreendidas nas SRM. As professoras criticaram essa organização, pois, distancia a escola de participação, organização e planejamento de ações empreendidas nesse espaço escolar.

## 5.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O modo como os estudantes com deficiência visual compreendem o Atendimento Educacional Especializado que vivenciam foi explorado nas entrevistas, cujas perguntas abordaram as subcategorias: a) Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado e b) Percepções sobre as Salas de Recursos Multifuncionais.

### *5.2.1 Percepções sobre o Atendimento Educacional Especializado*

As falas dos estudantes apontam para a crítica da organização estanque entre serviços, a persistência de duplicidade de atendimentos, ao mesmo tempo em que não há a satisfatória garantia da acessibilidade aos materiais didáticos, nem aos conhecimentos necessários para a aprendizagem equânime, em salas de aulas. Os alunos apresentaram considerações bastante pertinentes e questionadoras sobre seus respectivos processos de escolarização. No entanto, como todos os estudantes entrevistados contaram com duplicidade de atendimentos, realizados concomitantemente tanto na SRM, quanto em instituições especializadas (no caso de Regina e Marcos isso ainda ocorria quando da realização da pesquisa), assim, a distinção que os alunos fazem entre os tipos de serviços, bem como de seus pressupostos educacionais, por vezes aparece de forma confusa.

*Sobre o Atendimento Educacional Especializado, Regina afirma que:*

O atendimento na Sala de Recursos funciona como aquele atendimento que a gente tem no Instituto de Cegos e no CAP. Ele é a mesma coisa. A gente só não precisa ter que se deslocar para o Instituto e nem para o CAP, não tem necessidade de ir pra lá porque a escola já tem essa Sala. (Regina, aluna da Escola A)

No entanto, o Atendimento Educacional Especializado da aluna não ocorre apenas na SRM da Escola A. Mesmo a implantação da SRM em sua escola não a eximiu de buscar outros serviços de AEE: durante o primeiro ano da SRM, Regina era atendida pelo Instituto de Cegos da Bahia; no segundo ano da SRM, completou 18 anos e não poderia ser atendida pelo ICB, conforme estatuto da entidade, então, passou a obter auxílio do CAP.

O *Atendimento Educacional Especializado para Adriano*, estudante da Escola B, refere-se à aquisição de conhecimentos próprios da deficiência visual, aos quais ele só teria acesso a partir dos 11 anos de idade, quando começou a frequentar o Instituto de Cegos da Bahia.

Inicialmente tinha mesmo a questão de conhecer. Porque no começo tudo era novidade. Conhecer o Braille, começar a escrever em Braille, fazia algumas atividades ligadas à baixa visão, fazia também a parte de educação com jogos, que a gente aprendia a parte de coordenação motora e a parte intelectual também, não é? É uma espécie de experiência nova, diferente. Tinha também o apoio pedagógico, que auxilia nas atividades que vinham da escola, dos assuntos. Até eu completar 18 anos. (Adriano, estudante da Escola B)

O *Atendimento Educacional Especializado para Geraldo*, da Escola C está relacionado à sua aprendizagem de conhecimentos específicos. Quando perdeu a visão devido ao glaucoma, como já mencionado, Geraldo parou de estudar durante três anos. Apenas depois de conhecer o trabalho de reabilitação realizado pelo CAP foi possível o seu retorno ao contexto escolar. Esse momento foi narrado pelo aluno, quando questionado sobre o AEE. A aprendizagem do Sistema Braille e a participação de aulas de Orientação e Mobilidade, no CAP, foram fundamentais para retomar os estudos. Geraldo também faz referência entre a importância do AEE em um contexto mais amplo, ligado a sua participação e aprendizagem escolar, que também depende do seu interesse particular de aprender:

Desde quando eu me matriculo numa unidade escolar, eu vou para aprender e por em prática o que eu aprendi. Eu não vou para a escola atrás de notas boas e péssimo conhecimento. Eu tenho que ter ótimo conhecimento e as notas ficam para depois. (Geraldo, estudante da Escola C)

O *Atendimento Educacional Especializado para Marcos*, também da Escola C, é descrito considerando a sua participação em atendimentos realizados no Instituto de Cegos da Bahia, onde realiza atividades de apoio pedagógico e oficina de leitura e escrita através do Sistema Braille.

Ainda estou do mesmo jeito. Minha aula de Braille aqui no Instituto era no último horário, mas só que meu ônibus passa 16:20h. Aí claro que eu tenho que ir embora. Eu moro no bairro P., mas mesmo assim, se passar do horário daqui para lá eu corro muito risco, porque é um bairro muito arriscado.

**Suas aulas de Braille sempre foram aqui no Instituto ou você já fez lá na sua escola?**

Sempre foi aqui. Elas já tentaram me ajudar lá, mas nem pode, porque lá não tem máquina, não tem nada. (Marcos, estudante da Escola C)



O aluno também relata o apoio que recebe do Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos, (GCVLC), responsável pelo empréstimo da máquina de datilografia Braille que utilizava nos anos de 2012 até o início de 2013, quando a máquina precisou passar por manutenção. Desta maneira, o estudante relata que ficou boa parte do ano de 2013 sem realizar atividades na sala de aula, já que a SRM da escola C não possuía máquinas Braille. Apenas a partir de meados de 2013, Marcos foi orientado por uma das professoras da SRM a utilizar o notebook da SRM e assim pode realizar suas atividades.

Todos os estudantes entrevistados se referem ao Atendimento Educacional Especializado relacionando-o à aprendizagem de conhecimentos específicos da área da deficiência visual e à acessibilidade a recursos adaptados, tanto a aquisição desses conhecimentos, quanto dos recursos adaptados geralmente não estão associados ao trabalho da SRM de suas escolas. Assim, nas falas dos estudantes, o AEE aparece mais associado ao Instituto de Cegos da Bahia (Regina, Adriano e Marcos), ao Centro de Apoio ao Deficiente Visual (Geraldo) e ao Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (Marcos).

Destaca-se o fato de que todos os estudantes entrevistados participaram de duplicidade de AEE, durante a vigência de Salas de Recursos Multifuncionais em suas escolas. Durante a pesquisa, Regina e Marcos, continuavam com dois atendimentos, a primeira no CAP; o segundo no ICB. Geraldo foi atendido no CAP até um ano antes da realização da pesquisa, quando a Escola C já possuía SRM. Quando a pesquisa foi realizada, apenas Adriano, não era atendido por nenhuma instituição. Adriano esteve matriculado no AEE do ICB até completar 18 anos, desde então, continuava a frequentar a instituição para atividades esportivas, de lazer e para reencontrar os amigos.

Desta maneira, fica evidente que, as escolas pesquisadas, não conseguiram assumir plenamente o AEE dos seus alunos com deficiência visual, figurando basicamente como espaço para a realização de adaptações de materiais didáticos e de avaliações, nem sempre entregues aos alunos em tempo hábil.

Acrescenta-se a isso o fato de que as professoras das três escolas são lotadas no CAP, aspecto que será explicado no item a seguir.

### 5.2.2 Percepções sobre as Salas de Recursos Multifuncionais

O processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais foi acompanhado por todos os estudantes, em suas respectivas escolas. Desta maneira, todos apresentam uma compreensão bastante consistente sobre como foi organizado esse novo serviço, bem como das implicações da chegada das SRM, muitas vezes contrastados com os atendimentos anteriormente oferecidos nas mesmas escolas.

A *Sala de Recursos Multifuncionais para Regina* constitui-se como um serviço complementado pela atuação das instituições especializadas, seja no tocante ao ensino de conhecimentos próprios da deficiência visual, seja na gestão da SRM, por meio da atuação da professora especializada (que também trabalha no CAP). Assim, a aluna descreve a relação entre serviços de AEE que vivencia:

Agora eu estou indo para o CAP para fazer o que a Sala de Recursos ainda não faz, que é treinamento de informática e escrita cursiva. Aqui na Sala de Recursos eu só faço aqueles atendimentos que eu fazia no Instituto: apoio pedagógico. (Regina, aluna da Escola A)

A proposta da SRM visa a garantir que os estudantes público alvo da Educação especial sejam atendidos em suas especificidades educacionais no contexto das escolas convencionais, de modo a dirimir os distanciamentos entre a escola em que estuda e os serviços de que necessita. No caso de Regina, o atendimento realizado na SRM não dá conta de suprir todas as suas necessidades educacionais, sendo necessário que a estudante frequente dois serviços de AEE: a SRM da sua escola e o CAP.

*Sobre o trabalho desenvolvido na SRM Regina* o relaciona com a atuação da professora Carmem, a qual já a acompanhava na mesma escola antes, através do trabalho itinerante. A estudante destaca por vários momentos a qualidade do trabalho da professora, bem como a sua direta responsabilidade para a chegada da SRM para sua escola. As falas da estudante fazem comparações entre o trabalho realizado pela professora A., já que a professora se ausentou devido a uma licença médica. Segundo a aluna, a professora A., não era assídua na escola, embora devesse acompanhá-la uma vez por semana, a aluna não se sentia assistida, em vários momentos relata atrasos na transcrição de atividades avaliativas como entraves frequentes naquele período, o lhe causava diversos constrangimentos junto aos professores da escola. Isso ocorreu em 2011, ano em que a SRM foi instalada, mas, segundo a aluna, “não

funcionava”. Quando a professora Carmem retornou ao trabalho, a SRM efetivamente começou a funcionar e o atendimento que recebe na escola, obteve significativa melhoria.

No entanto, quando perguntada *sobre o tipo de atendimento que recebe na SRM*, a aluna apenas se refere à adaptação de materiais didáticos.

*A produção de materiais adaptados na SRM* está associada às necessidades dos professores das disciplinas. Segundo Regina, “os professores deixam as atividades e as provas aqui e a professora Carmem faz em Braille para mim”.

*Sobre sua participação na SRM* Regina afirma que a SRM “é disponibilizada para mim no turno da manhã, no turno oposto. Eu venho terça-feira de manhã.” No entanto, quando questionada sobre a sua assiduidade aos atendimentos, esquivou-se: “Aí eu já não venho assim toda terça-feira... Eu venho quando tem alguma coisa. Mas não toda terça”.

Durante as visitas à Escola A, averiguou-se que a estudante não apresenta constância nos atendimentos. A professora Carmem relata que insiste para que a aluna participe mais, no entanto, segundo a professora, geralmente a aluna falta aos atendimentos. Sua presença na SRM se limita a instantes esporádicos, quando recolhe ou entrega atividades ou pega emprestada a máquina Braille para usá-la nas aulas. Foi possível acompanhar esse comportamento no primeiro dia de visita a escola, quando, ao final do expediente, Regina foi para casa e solicitou que uma colega devolvesse a máquina Braille na SRM.

Na Escola B, sobre a *Sala de Recursos Multifuncionais*, Adriano as mudanças que ela trouxe:

Eu cheguei aqui na Escola A em 2010, tinha ainda a Sala de Recursos, que funcionava em outra sala, uma salinha, até meio escura, por sinal e só tinha a parte para o deficiente visual, a parte em Braille. Depois, com a chegada dos notebooks é que chegaram também as mesas, impressora Braille e outros equipamentos como a calculadora que fala, materiais para a adaptação em negro, para adaptação de gráficos por exemplo. Mas a impressora Braille que chegou até hoje não saiu da caixa, porque o computador de mesa chegou e me parece que ele veio já problemático. A gente nunca conseguiu fazer funcionar. E para a impressora funcionar esse computador também teria que estar em funcionamento e até hoje ficou de se fazer manutenção e foi passando o tempo e está assim até hoje. Eu vou sair e a impressora continuará sem funcionar, lacrada, na caixa. Como só tem eu de aluno dá para usar a máquina [de datilografia Braille], se tivessem mais alunos cegos, como antes tinha bastante, aí não daria (Adriano, estudante da Escola B).

*Sobre os materiais produzidos na SRM*, Adriano destaca que os computadores que chegaram para a SRM nunca funcionaram, a ausência desse recursos, inviabiliza o uso da impressora Braille, o que dificulta a ação da professora Consuelo. “Ela tem que datilografar uma a uma, manualmente, na máquina Braille todas as atividades avaliativas e os textos”. Desta maneira, *o trabalho desenvolvido na SRM, para Adriano*, está relacionado à adaptação de materiais didáticos, dificultada pelo não funcionamento da impressora Braille. Segundo Adriano, apenas quando consegue utilizar o computador de outra escola ou do CAP, a professora Consuelo pode digitar/digitalizar textos, por vezes impressos no CAP.

Ela digita textos para eu ler no computador, já teve essa parte de digitar. Ela também bate em Braille as apostilas, na máquina. As provas têm que ser em Braille, não tem jeito (...).

A depender do conteúdo, se tiver gráficos ou mapas, a professora desenvolve os gráficos. Se for trabalho de figuras geométricas, que geralmente tem nas aulas de artes, aí a professora as Sala Multifuncional faz em relevo, escreve a legenda do lado. Ela faz em negro, coloca o traçado em relevo e a medida em Braille ao lado. (Adriano, estudante da Escola B)

*Sobre sua participação na SRM* Adriano relata que:

Geralmente não tenho horário não. Eu vou quando tenho aula vaga, qualquer horário. A demora é estar aberta, disponível. Eu chego lá, passo o tempo, converso. Mas eu frequento a Sala só pela manhã. À tarde eu não vou à escola (Adriano, estudante da Escola B).

Adriano dominava plenamente o uso do computador, mas geralmente na sala de aula utilizava a reglete. Quando das visitas à escola, a professora Consuelo afirmou que Adriano é “totalmente independente”. Foi possível perceber que a organização e assiduidade do estudante colaboravam para a sua participação nas aulas.

Na Escola C, sobre a *Sala de Recursos Multifuncionais o estudante Geraldo* considera sua função ligada a garantia de acesso a condições equânimes de aquisição de materiais didáticos.

A Sala Multifuncional significa o quê? Olhe, é eu fazer minhas atividades, levar para transcrever no tempo que for possível e me entregar em seguida. É um grande marco na educação do deficiente visual também porque facilita mais o acesso da pessoa com deficiência visual à escola porque os materiais didáticos, como apostilas, avaliações, são todas adaptadas para o aluno também fazer suas avaliações em sala de aula, sem nenhum atraso indevido... A não ser por queda de energia, né? (risos) (Geraldo, estudante da Escola C).

A queda da eletricidade na SRM da Escola C foi mencionada várias vezes pelos estudantes Geraldo e Marcos como fator que dificulta o trabalho realizado pelas professoras, causando

danos aos computadores e acarretando a perda de arquivos já digitados. *Sobre os materiais produzidos na SRM, Geraldo* relata como é o seu cotidiano de estudos na escola:

O professor passa a atividade no quadro. Um colega geralmente senta ao meu lado, ele dita, eu escrevo, eu consigo responder em sala de aula aí eu vou até a Sala Multifuncional e entrego. Caso contrário, eu levo para casa, respondo em casa, no dia seguinte eu levo para a Sala Multifuncional para transcrever. (Geraldo, estudante da Escola C)

Quando questionado *sobre sua participação na SRM, Geraldo* explicou da seguinte maneira:

De zero a dez? Eu posso dizer que quatro. Eu só vou lá entregar as atividades para transcrever e depois pegar as atividades. Porque eu tenho uma familiarização com os colegas, sabe? Eu fico na sala com os colegas debatendo o assunto e respondendo já na sala de aula. Aí quando eu concludo, subo até a Sala Multifuncional para entregar as atividades para elas transcreverem.

Marcos, também aluno da Escola C, apresentou a seguinte percepção sobre a *Sala de Recursos Multifuncionais*:

Eu acho que a Sala Multifuncional é... sem ela o deficiente não vai para lugar nenhum, entendeu? Porque as escolas que não têm Salas Multifuncionais não entendem os deficientes e por não entender, não ser assim, elas pensam assim... “Ah, o deficiente não está apto para isso, não está apto para aquilo”. Aí elas pegam e passam de qualquer jeito o deficiente. Por exemplo, tem muita gente que fala que não precisa assim tratar os deficientes do mesmo jeito que trata os alunos normais nas escolas, entendeu? Aí tem muitas professoras que para os alunos normais é uma atividade, mas para os deficientes são outras. Isso, no caso da escola que tem Sala Multifuncional isso não acontece. É a mesma atividade para todo mundo (Marcos, estudante da Escola C).

*Sobre os materiais produzidos na SRM Marcos* refere-se exclusivamente à adaptação e impressão em Braille. Em vários momentos, o estudante apresentou a problemática de possuir baixa visão e ter que aprender a ler em Braille, para a realização de estudos e avaliações. Segundo o estudante, as professoras da SRM não confeccionam materiais impressos em tinta (ele só consegue ler a partir da fonte 36) sob a alegação de que a escola não dispõe de cartuchos de tinta para a impressora.

*Sobre o trabalho desenvolvido na SRM Marcos* menciona exclusivamente a produção de materiais em Braille. Ele cita que a aprendizagem do Sistema Braille ocorreu no Instituto de Cegos, no ano anterior. No momento da realização da pesquisa, Marcos frequentava no

Atendimento Educacional Especializado do ICB, entre outras atividades, a oficina de leitura Braille.

Marcos descreve a *sua participação na SRM* da seguinte maneira:

Eu utilizo muito, muito mesmo a máquina. De zero a dez, eu utilizo oito. Eu vou para a Sala Multifuncional fazer as atividades, também vou lá para entregar, porque tem muitas professoras que me entregam para eu entregar lá. (Marcos, estudante da Escola C)

Nas falas dos estudantes das três escolas pesquisadas, o Atendimento Educacional Especializado está relacionado mais ao trabalho pedagógico realizado pelo Instituto de Cegos da Bahia e pelo Centro de Apoio ao Deficiente Visual do que pelas SRM de suas respectivas escolas. Embora as SRM estivessem equipadas com recursos e tecnologias, além de contarem com professoras especializadas na área da deficiência visual, todas em nível de pós-graduação, todos os estudantes realizaram AEE em alguma das instituições especializadas supracitadas.

Mesmo após a implantação das SRM nas escolas em que estudavam, as instituições especializadas permanecem garantindo: a) a aquisição de conhecimentos ligados à área da deficiência visual, como Sistema Braille e Orientação e Mobilidade para aqueles com perda visual adquirida (Marcos no ICB; Geraldo no CAP) b) garantia a desenvolvimento de outros conhecimentos, para a aluna com deficiência visual congênita (Regina), como: natação e música e educação física adaptada (no ICB) e escrita cursiva e informática (no CAP).

A presença dos estudantes em dois tipos de AEE simultaneamente leva a questionar: afinal, qual o trabalho está sendo desenvolvido nas SRM?

De modo geral, percebeu-se que as SRM atuam na produção e impressão de textos e atividades avaliativas para o Sistema Braille, posteriormente a transcrição das respostas dos alunos, para entrega aos professores das disciplinas, fato que ocorria mesmo com o estudante que possui baixa visão. Além disso, a confecção de materiais em relevo também foi observada, principalmente na Escola A e na Escola B. A digitação/digitalização de textos para a leitura por meio do computador é mais rara, embora todas as SRM possuam notebooks disponíveis e quase todos os alunos soubessem utilizá-los (a única exceção era Regina).

Percebe-se um distanciamento entre a atuação das professoras nas Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas e o que determina a Resolução n. 04 do CNE/CEB, a qual define como atribuições dos professores e professoras de AEE: a identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias; a elaboração e execução de plano de Atendimento Educacional Especializado; o acompanhamento da funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular; o estabelecimento de parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; a orientação de professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; o ensino do uso de Tecnologia Assistiva; a articulação com os professores da sala de aula comum (BRASIL, 2009b, p. 03).

As professoras que atuam nas SRM posicionaram-se de forma crítica sobre a concepção de que a atuação do AEE seja restrita à produção de materiais em Braille. No entanto, percebe-se que, é bastante considerável o volume de materiais requeridos por estudantes do Ensino Fundamental II (Geraldo e Marcos) e daqueles do Ensino Médio (Regina e Adriano). A produção desses materiais e a adaptação dos testes e provas escolares consomem quase a totalidade do tempo dessas profissionais, todas atuando 20 horas em cada escola.

Além disso, nota-se que a separação entre o trabalho pedagógico realizado nas SRM e o seu planejamento (realizado no CAP) contribui para a manutenção da perspectiva que separa a educação regular da especial, como se seus alunos e professores não fizessem parte da escola, como se a SRM fosse uma espécie de anexo do CAP, e não uma parte importante da escola, na qual o diálogo entre a comunidade (pais, professores, alunos e demais funcionários) deve ser efetivado cotidianamente. Para os estudantes entrevistados, a Sala de Recursos Multifuncionais das suas escolas representam um espaço para a entrega e o recebimento de materiais didáticos e avaliações adaptadas e para a aquisição de recursos de acessibilidade, como a máquina Braille ou o notebook.

No caso da Escola C, cuja Sala de Recursos Multifuncionais não possui máquinas de datilografia Braille, os estudantes recorrem a outra instituição especializada, o Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos. Com as máquinas emprestadas pelo GVCLC os estudantes com deficiência visual realizam anotações das aulas e respondem as atividades e avaliações, a exceção de Geraldo, que possui reglete própria.

### 5.3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A CULTURA ESCOLAR

*Mas quanto aos recursos da Sala Multifuncional, mesmo que não tivesse tanto recursos, eu não sei se mudaria muita coisa, porque hoje só tem eu de aluno lá, então a demanda é pequena (...). Como só tem eu lá na escola ficaria mais fácil gerenciar, chegar para mim o material transcrito seria mais fácil. Fica mais fácil eu chegar para a professora de apoio e saber se tal atividade já está pronta para mim, fica mais fácil esse controle. Ou então dizer: “Tal professor já entregou a prova ou alguma apostila aqui?” Então eu geralmente faço esse tipo de pergunta. Geralmente eles não entregam. Então esse atraso é por conta do atraso dos professores. Quando o material chega até a Sala Multifuncional eu não tenho mais problema (Adriano, estudante da Escola B).*

A proposta de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, conforme apresentado pelo MEC, deveria garantir o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, no interior das escolas inclusivas, nas quais estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Especiais. Da forma como está expresso nos documentos que a regulamentam, as SRM deveriam suprir as demandas específicas dos alunos atendidos, em articulação ao trabalho realizado nas salas de aulas comuns, bem como com a participação de toda a comunidade escolar: professores, gestores, familiares e demais alunos.

Assim, a SRM representaria a concepção de que as escolas convencionais devem não apenas matricular, mas incluir todos os estudantes, independente de suas particularidades especiais, na cultura estabelecida na escola, a qual deveria organizar-se de modo a articular saberes especializados, ao cotidiano de todos os alunos.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais constitui-se como fenômeno recente, em todo o país. Em Salvador, no caso do atendimento aos estudantes com deficiência visual, as SRM foram efetivadas a partir do ano de 2010. Para compreender como o Atendimento Educacional Especializado tem sido vivenciado nessas SRM, optou-se por ouvir as considerações dos próprios os estudantes cegos e com baixa visão.

A seguir, são apresentadas as percepções dos estudantes sobre as relações estabelecidas entre Sala de Recursos Multifuncionais e a cultura escolar que vivenciam. Foram consideradas para a análise duas subcategorias: a) os elementos que compõem a cultura escolar, b) relações entre sujeitos da cultura escolar.



### 5.3.1 Relação entre Sala de Recursos Multifuncionais e a cultura escolar

Ao abordar o atual contexto escolar que vivencia na Escola A, Regina apresenta comparações com momentos anteriores do seu processo educacional, quando vivenciou recorrentes dificuldades para sua inclusão escolar. Segundo a estudante, que enumera diversos casos ocorridos em escolas anteriores, como a rejeição por parte de professores e colegas, a falta de acessibilidade a materiais didáticos e a avaliações, entre outras situações citadas. Para Regina, a Escola A, bem como a professora Carmem, parecem representar acolhimento e equidade de condições para estudar, elementos com os quais nem sempre pode conviver em escolas anteriores.

Quando eu passei para a 5ª série eu vim para cá para a Escola A. E aqui foi uma escola que me acolheu muito bem. Não é à toa que até hoje eu estou aqui. Foi uma escola que me acolheu muito bem mesmo. De repente apareceu a professora Carmem, que pró Carmem já me conhece de outros carnavais... desde quando eu estava no CAP. (Regina, Estudante da Escola )

No período anterior a instalação da SRM, tanto a professora Carmem, quanto outros professores lotados no CAP atuaram na Escola A como itinerantes. Em 2010, a professora Carmem foi responsável pela intermediação entre a escola e a Secretaria de Educação Estadual. Com essa atuação, conseguiu que os recursos da SRM chegassem ao final daquele ano. No entanto, por motivos pessoais, a professora precisou se afastar do trabalho, período em que Regina contou com outra professora especializada. Os equipamentos da SRM já estavam na escola, mas ela não estava instalada.

(...) aí apareceu outra professora chamada Ângela, só que o acompanhamento não era o mesmo. Ficava uma bagunça. Ela vinha aqui... o dia dela era terça-feira, mas ela só vinha o dia que ela queria e ia embora cedo. Só vinha nos dias que ela queria e vinha ligeiro, assim, de pulo: “Ah, não posso ficar porque eu tenho reunião não sei onde...” “Ah, não posso ficar porque não sei o quê...” (Regina, estudante da Escola A)

Segundo a aluna, quando a professora Carmem retornou para a escola, organizou a implantação da SRM, e contou com o apoio de toda a comunidade escolar. Assim a SRM começou a funcionar plenamente.

Nas falas da estudante, *a relação entre tempo e espaço da cultura escolar*, emergem relacionadas às mudanças empreendidas com a implantação da SRM e se referem: a construção efetiva de uma sala para os atendimentos, já que antes, “(...) no comecinho com a professora Carmem, às vezes eu vinha para a sala dos professores e ficava tendo ajuda, umas três

vezes por semana”; além disso, a SRM possibilitou também a regularização dos atendimentos, já que a professora Carmem está presente na escola durante 20 horas semanais.

Assim, na perspectiva da aluna Regina, o tempo e o espaço dos atendimentos foram melhorados com a SRM, já que a existência de um local especificamente voltado para suas demandas, bem como a assiduidade da professora Carmem garantem que ela não tenha qualquer dificuldade para a solicitação de materiais adaptados, nem para a transcrição dos mesmos.

Quando perguntada *sobre os procedimentos de ensino dos professores*, Regina relata acontecimentos anteriores ao funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, quando vivenciava dificuldades por não ter acesso às avaliações adaptadas, em tempo hábil.

Aí os professores daqui da escola se queixavam, porque a professora Ângela não transcrevia a prova para mim, nem minhas atividades, para os professores poderem corrigir. Aí eu fazia as atividades e ficava esperando por ela... levava um bocado mesmo para poder corrigir, para eles poderem me dar minha média, minha nota. Aí tinha época de prova que eu me revoltava, quando eu chegava aqui e minhas provas não estavam em Braille. Aí os professores diziam: “Regina, sua prova não está em Braille, você não vai poder fazer hoje”. E eu dizia: sem fazer prova eu não fico! Por que todo mundo vai fazer prova hoje e eu vou fazer depois? Agora, se a prova vier em Braille depois eu vou dispensar, como eu fazia. Eu fazia a prova lida: os professores liam para mim, eu falava, oralmente, eles marcavam no gabarito deles. Quando professora Ângela chegava aqui bem depois com as provas [em Braille], eu dispensava. Dizia pra ela: “não quero mais não”. Mostrava a ela até as notas das provas em tinta, e dizia: está aqui, já está corrigida e já está com nota. Não preciso mais. Eu não espero nada atrasado. Meu negócio é tudo atual e pontual. Se o outro aluno está fazendo a atividade hoje, minha atividade também tem que ser feita hoje. (Regina, estudante da Escola A)

De acordo com Regina, o *acesso aos conteúdos escolares* bem como aos *materiais didáticos* não apresentam qualquer dificuldade, desde a implantação da SRM e o trabalho desenvolvido pela professora Carmem.

Não tenho dificuldade para os materiais, nem de chegar materiais para mim, isso eu não tenho dificuldade nenhuma. Tenho a professora que disponibiliza tudo. E os professores têm todo... eles mandam os materiais sempre com antecedência para a professora da Sala de Recursos preparar para mim (Regina, estudante da Escola A).

Quando perguntada sobre sua *acessibilidade aos recursos adaptados*, Regina menciona algumas dificuldades que enfrenta: ainda não sabe utilizar satisfatoriamente os softwares leitores de tela, por isso não utiliza os notebooks da SRM.

Eu sei usar o computador... Assim de zero a dez, eu vou dar cinco. Eu queria fazer coisas mais avançadas. O que eu sei é escrever no Dosvox e no Jaws. Agora no NVDA eu não sei acessar a internet (Regina, estudante da Escola A).

Para a *leitura e da escrita*, Regina utiliza o Sistema Braille. A estudante relata que dispõe de materiais adaptados e de livros na Escola, confeccionados pela professora Carmem. Além da adaptação das atividades escolares, a professora da SRM também a realiza apoio pedagógico a fim de que a aluna avance no conhecimento do código Braille para disciplinas como Química, Física e Matemática, dentre outras, embora Regina apresente certa resistência para frequentar a SRM com assiduidade. Quando perguntada sobre suas práticas de leitura na SRM e na escola, a aluna relata que realiza as leituras dos materiais adaptados, em casa ou na SRM. Também relata a insistência da professora Carmem para que ela participasse dos atendimentos e realizasse as atividades escolares, requerendo, inclusive, a presença da mãe da aluna para auxiliá-la no processo de convencimento de Regina: “A professora Carmem tinha um caderninho onde ela anotava recados e botava para minha mãe ler, até se eu tinha dever”. Mas, para Regina, a participação de sua mãe na escola não é necessária: “Agora mais não. Ela fala até hoje que não vem na escola porque eu já cresci, eu já sei de tudo!”. No entanto, a aluna também afirma que sua mãe reconhece o trabalho realizado pela professora Carmem:

Agora ela sente muito orgulho do tempo de hoje, do acompanhamento que eu tenho hoje. Devido assim a muitas barreiras que eu tive que enfrentar naquele tempo, hoje ela se sente orgulhosa por isso. Ela agradece muito a professora Carmem (Regina, estudante da Escola A).

A realização da *avaliação da aprendizagem* ocorre de modo equânime, junto com os outros alunos. Regina menciona que além da professora Carmem, conta com o apoio de diversos outros professores da escola, os quais providenciam suas atividades em tempo hábil, não enfrentando qualquer dificuldade para a realização das mesmas, ao mesmo tempo que os demais alunos.

A professora de Inglês, R.; a professora T. que já foi de Matemática; o professor de Matemática agora; a professora de Química; o professor J., de Geografia e tinha uma professora que não pode faltar, se ela souber que eu falei dos outros e não falei dela, vai ficar com ciúmes, M. que foi da 6ª e da 7ª série (Regina, estudante da Escola A).

Quando perguntada se atualmente enfrenta alguma dificuldade para aquisição de suas atividades e avaliações, ou resistência para a adaptação das suas avaliações por parte de algum professor, Regina respondeu:

Não. Comigo não teve esse processo não. Vamos dizer assim, que de professor ignorante, grosso, tem muito, então é normal. Agora para outros problemas não (Regina, estudante da Escola A).

As informações apresentadas por Regina apontam para a compreensão de que na Escola A, a implantação da SRM representou uma novidade acolhida pela cultura escolar estabelecida. A estudante descreve avanços na qualidade dos atendimentos que vivencia, reitera o comprometimento da professora Carmem na adaptação de suas atividades e materiais didáticos. Assim, a convivência de Regina com alguns elementos da cultura escolar, como o tempo e os espaços de aprendizagem, os materiais didáticos, os procedimentos de ensino e as avaliações são aspectos que ocorrem em harmonia, não sendo referida pela aluna, em nenhum momento, qualquer dificuldade ou crítica ao trabalho realizado na escola ou na SRM.

Há décadas, grande número de estudantes cegos e com baixa visão procuram a Escola B, a qual é uma das pioneiras na instalação de Sala de Recursos para atendimento desse público, a partir de 2010, esse atendimento começou a ser oferecido em Sala de Recursos Multifuncionais.

Em 2013, Adriano, era o único estudante com deficiência da escola e, portanto, o único atendido na SRM. Para ele, a implantação da SRM representou algumas mudanças: foi disponibilizada uma sala maior e mais iluminada para os atendimentos e a chegada de novos recursos de acessibilidade e materiais didáticos adaptados, embora nem todos funcionem plenamente. Sobre as possíveis implicações entre qualidade dos atendimentos e os recursos disponíveis, o estudante pondera:

(...) mesmo que não tivesse tanto recursos, eu não sei se mudaria muita coisa, porque hoje só tem eu de aluno lá, então a demanda é pequena. Mas se a escola tivesse muitos alunos mesmo, talvez esses recursos teriam uma certa importância, óbvio que eles têm, mas no momento a gente nem utiliza muito. No caso da impressora Braille mesmo, ela ajuda bastante, quando tem muitos alunos cegos. (Adriano, estudante da Escola B)

O estudante frequenta as aulas nas salas convencionais e a SRM quando necessita de algum material didático, avaliação, ou para realizar leituras no computador, assim, os *espaços* de que participa na cultura escolar relacionam-se à trajetória cotidiana de qualquer aluno do Ensino Médio, com deficiência visual. Adriano menciona o *tempo escolar* relacionado aos momentos em que são realizadas avaliações.

(...) às vezes eu tenho um certo problema com o tempo de prova. Não sei se é por causa mesmo do Braille, porque tem o atraso da leitura nas palavras e quando soma tudo eu atraso. Tanto que nos concursos tem os tempos adicionais como direito. Então não é nem uma questão minha. É uma coisa que todo deficiente visual tem esse problema na leitura. Porque também a aula tem cinquenta minutos, mas o professor chega, daqui que ele começa a distribuir as provas aí já passou o tempo. (Adriano, estudante da Escola B)

Conforme visto no Capítulo 2, há demandas específicas do Sistema Braille, como o maior tempo necessário para a leitura e a escrita, os quais são realizados, literalmente, ponto a ponto. A elaboração de materiais adaptados em Braille de igual maneira exige um tempo adicional para a sua execução, fatores que devem ser considerados pelos professores das disciplinas. No caso de Adriano que utiliza a reglete, o tempo necessário para a escrita é ainda maior.

Sobre os *procedimentos de ensino dos professores*, Adriano aborda, em primeiro lugar, a existência de modos mais tradicionais de ensinar e questiona a validade desse tipo de metodologia, principalmente para os estudantes que não enxergam.

Às vezes a gente tem professores que a metodologia de ensino dificulta, principalmente para o deficiente visual aprender, dificuldades na hora de assimilar o conteúdo... porque geralmente eles pensam mais no aluno vidente, eles marcam uma coisa e o vidente está olhando, a gente não (...). Agora a parte mais difícil é quando o professor pega o livro com um conteúdo, às vezes ele tira até da internet e tal. Ele chega e joga no quadro aquele conteúdo, os alunos copiam. Ele passa um exercício, os alunos copiam, respondem de qualquer jeito e ele marca a prova. Tudo mecânico, sabe? Nada dialogado. Tipo: copiar e colar e fazer prova. É, a ideia é essa. Acho que eles entendem que o aluno copiando, não é necessário discutir o assunto, nem dar exemplos, nem nada. (Adriano, estudante da Escola B)

Em segundo lugar, Adriano aborda como percebe que alguns de seus professores se esquivam da produção de seus materiais adaptados, através da realização de atividades avaliativas em sala de aula:

Às vezes ele coloca a prova em dupla justamente para... não ter que passar a prova para o Braille. Eu já percebi que eles descobriram essa facilidade... Por exemplo, eles dizem: “Dia tal a gente vai fazer uma prova”. Eu geralmente pergunto: “É individual ou em dupla?”. Se ele disser que é individual, então eu falo: “Então não esqueça de passar a minha prova lá para a professora adaptar, certo?”. Aí chega na hora da prova e ele fala que vai fazer em dupla. Eu fui me tocando que não deixou a minha lá para passar para o Braille e para eu não reclamar ou não atrasar, ele colocou em dupla. Eu comecei a sacar essas estratégias deles, comecei a perceber como é que funciona. É ruim porque às vezes a pessoa não lê como eu quero, ou eu preciso retroceder, reler e nem sempre dá. É um problema encontrar uma pessoa que leia bem, respeitando todas as pontuações. (Adriano, estudante da Escola B)

De igual maneira, Adriano destaca que o *acesso aos conteúdos escolares* nem sempre ocorre de maneira equânime, para os alunos com deficiência visual. As reflexões apresentadas por Adriano sugerem que, para ele, a sua acessibilidade aos conhecimentos ensinados na escola está prejudicada por práticas de ensino não inclusivas.

Como realiza curso de Ensino Médio na área de Informática, o uso do computador é uma constante para Adriano, assim o Braille e a internet fazem parte da sua rotina de estudos.

Os materiais escolares eu ainda continuo em Braille, tem outros que, raramente eu pego o conteúdo na internet. Às vezes eu nem pego o conteúdo, o professor me diz o assunto e eu vou e pesquiso na internet. Já acompanhei vídeo aulas no *youtube* e escolho uma vídeo-aula que dá para cego mesmo, porque tem umas que eles colocam a imagem do quadro lá e não descrevem muito, aí não. Eu vou ouvindo, fazendo uma prévia de alguns vídeos e vou, porque tem alguns vídeos que, mesmo sendo obviamente visuais, tem um professor que fala mais, explica mais, aí já me ajuda bastante também. (Adriano, estudante da Escola B)

Mas outros conteúdos escolares que precisam ser adaptados, então,

A depender do conteúdo, se tiver gráfico ou mapas, a professora desenvolve os gráficos. Se for trabalho de figuras geométricas, que geralmente tem nas aulas de artes, aí a professora da Sala Multifuncional faz em relevo, escreve a legenda do lado. Ela faz em negro, coloca o traçado em relevo e a medida em Braille ao lado. (Adriano, estudante da Escola B)

Sobre a *acessibilidade aos recursos adaptados*, Adriano considera com ponderação a chegada da SRM. Para ele, a principal mudança está na possibilidade de a escola disponibilizar computadores e notebooks para uso na SRM, embora os computadores de mesa da SRM da Escola A não funcionem.

Só teve mudança com a chegada do computador, tanto para mim, quanto para a escola. Antes dos *notebooks* chegarem, primeiramente para o Ensino Médio, eu já tinha o meu computador na minha casa, já tinha feito alguns cursos e tal. Mas em termos de escola não mudou muito porque eu, como já havia dito, continuo com a reglete, só uso o computador para pesquisar, para buscar, mas não mudou muito não.

Desta maneira, embora domine o uso do computador e o utilize em casa, ou para a realização de pesquisas, as práticas de *leitura e da escrita de Adriano* na sala de aula circunscrevem-se ao uso da reglete.

Eu acho que qualquer ajuda é bem vinda, mas eu não uso nada especial não. Mesmo com tanta tecnologia eu ainda uso reglete até hoje. (Adriano, estudante da Escola B).

Questionado se a reglete seria ou não uma tecnologia, Adriano Explicou:

Quer dizer, tecnologia eu digo uma coisa do momento. (risos). Porque hoje tem o *tablet*, tem a questão dos *iPhones*. (risos). (...) Em termos de leitura, para essa questão de literatura e coisas do gênero, não sou adepto, não leio. Eu leio o básico, coisas de escola, de internet, conversas, coisas que todo mundo faz. Eu não tenho o hábito de ler propriamente, sabe. E o tipo de recurso que geralmente eu uso, para questão de pesquisa e estudos é o computador. E a reglete em sala de aula, para fazer anotações de conteúdos, fazer provas (Adriano, estudante da Escola B).

*Sobre a avaliação da aprendizagem*, Adriano menciona, em primeiro lugar, a realização das adaptações (Braille e relevo), elaboradas pela professora Consuelo;

Só duas vezes que eu fiz no computador. A professora colocou a prova lá e eu fui marcando. Mas geralmente é em Braille mesmo (...). Quando eu faço essas provas adaptadas geralmente o professor passa a tempo de adaptar. E raramente eu faço provas assim com gráficos, ultimamente não tem tido muito não. (Adriano, estudante da Escola B)

Em segundo lugar, Adriano relata que nem sempre consegue que os professores entreguem suas atividades e avaliações para serem adaptadas, o que exige da parte dele e da professora Consuelo certa insistência.

Eu educadamente falo. Só que tem gente e tem situações que acabam ficando sem sentido falar, é chato. Aí eu não sou muito de ficar falando. Vou levando como posso, vou cobrando na medida do possível. A professora de apoio sempre me ajuda. Ela vai à sala dos professores e diz: “Olha, cadê a prova de Adriano?”, ou então diz: “Está faltando isso para ele” e tal (...). Ela orienta para eles como é para fazer as provas que têm que ser adaptadas em Braille, que eles têm que entregar com antecedência. Ela faz esse tipo de orientação. Ela vai lá e diz: “Adriano conversou comigo, tem uma prova em atraso” Ela me ajuda a dar esse toquezinho nos outros professores para ver se a coisa melhora. (Adriano, estudante da Escola B)

Em terceiro lugar, Adriano reflete sobre aspectos mais amplos da avaliação da aprendizagem, como má elaboração das questões, que podem demonstrar o despreparo de alguns profissionais para a docência.

Outra coisa também é que tem questão mal elaborada. Eu acho que essas provas deveriam passar pela coordenação do colégio. Às vezes tem muita questão mal feita (...) quando se elabora uma prova tem que se pensar que qualquer pessoa que vá ler vá entender, mas muitos professores não fazem isso. Eu não sei se é a correria, não sei (...) Geralmente a gente interpreta que o professor sabe mais do que o aluno, não é? Mas nem sempre é assim. O aluno às vezes tem uma ideia melhor ou diferente, mas como o nosso lado da corda é o mais fraco, aí o pessoal ignora, não vê que o aluno também pode contribuir. Ter uma ideia, desenvolver. Nem todo mundo aceita críticas. (Adriano, estudante da Escola B)

As falas de Adriano sugerem que o estudante compreende criticamente a conjuntura escolar. Aspectos que fazem parte da cultura da escola como *o tempo e os espaços* de aprendizagem nem sempre são vivenciados por ele de acordo com as demandas de sua deficiência visual.

Embora na Escola B a participação do estudante não esteja circunscrita apenas aos limites da SRM, uma vez que o mesmo frequenta a sala regular, junto com os outros alunos. No entanto, o atraso na entrega de materiais para adaptação e o tempo insuficiente para que ele realize as avaliações, em Braille, demonstram falta de articulação entre a SRM como parte da cultura escolar.

As demandas específicas da leitura do Sistema Braille, bem como da escrita através da reglete, instrumento utilizado por Adriano, conforme abordado no Capítulo 2, devem ser consideradas como decorrentes não de problema individual ou incapacidade dos alunos cegos, mas como especificidade própria da leitura tátil, cuja abrangência é mais lenta do que a leitura realizada com os olhos. Afinal, na ponta do dedo só cabe uma cela Braille por vez, enquanto os olhos permitem o rastreamento maior de caracteres impressos.

Além disso, a escrita na reglete, que exige a marcação ponto a ponto, também requer que o estudante, caso queira reler o que foi escrito, retire o papel, coloque-o na posição de leitura, para que então procure a parte do texto a ser relida. Esse processo, obviamente, demanda maior tempo do aluno, principalmente durante a realização de atividades de disciplinas como Matemática, Química e Física, entre outras, que exigem cálculos bastante complexos, expressões numéricas longas, fórmulas e gráficos. Tais especificidades demandam a intermediação junto aos professores das disciplinas, para maiores esclarecimentos sobre as demandas específicas da leitura Braille, o que poderia ser realizado pela professora da SRM, a fim de dirimir possíveis dúvidas desses profissionais e orientá-los sobre os direitos do aluno à ampliação do tempo de provas e testes.

Além disso, Adriano domina o código e apresenta agilidade na leitura e na escrita, características que nem todos os alunos cegos apresentam. Assim, a explicação dessas demandas poderia colaborar para intervenções futuras dos professores quando por ventura atuassem com outros alunos com deficiência visual.

Assim como ocorre na Escola B, a Escola C também é procurada por muitos estudantes cegos e com baixa visão. A proximidade com o Instituto de Cegos da Bahia garantia aos estudantes



de ambas as escolas (geralmente no turno matutino) a possibilidade de após as aulas, se deslocarem para o ICB, onde almoçavam e no período vespertino frequentavam os atendimentos e as atividades esportivas (como futebol e natação). Durante a pesquisa, percebeu-se que a implantação em ambas as escolas não modificou essa prática, pois todos os estudantes relataram que eles e seus colegas participavam de atendimentos tanto nas escolas, quanto no ICB.

Na Escola C, em 2013, cinco estudantes com deficiência visual frequentavam a SRM, dos quais três são cegos e dois possuem baixa visão.

Nas falas dos dois estudantes entrevistados, Geraldo e Marcos, problemas com a eletricidade na Sala de Recursos Multifuncionais aparecem constantemente, como um dos principais empecilhos à realização do trabalho, como também causa de desgastes nos recursos existente, principalmente os computadores.

Lá na escola, a Sala de Recursos não funcionava até o mês das eleições (...), não funcionava mais corretamente por que ficou sem energia até esse ano. Só consertou esse ano, e assim mesmo precariamente. Assim, elas estão digitando um trabalho da gente e daqui a pouco a luz cai. Daqui a pouco um menino desliga, porque é um fio que é emendado, não é uma coisa assim que tem total segurança, entendeu? (Marcos, estudante da Escola C)

Mesmo após a transformação da Sala de Recursos em Sala de Recursos Multifuncionais as dificuldades enfrentadas com a eletricidade não mudaram.

Nas falas do estudante Geraldo, é possível associar percepções de *tempo* na cultura escolar que vivencia ligada a duas questões: a defasagem entre série e idade, presente na escola não só em seus alunos com deficiência visual e a defasagem entre o tempo para a realização das atividades para os estudantes sem deficiência e para aqueles com deficiência.

No primeiro caso, Geraldo relaciona a aquisição da deficiência visual como um tempo que causou o atraso com relação a série que cursa, mesmo sabendo que não só os alunos com deficiência apresentam essa defasagem entre série e idade.

Já era para eu ter concluído o segundo grau (...). Mas isso não acontece só com a gente, mas tem muitos jovens hoje em dia com a idade avançada em uma série não adequada à idade deles. (...). E tem professores que acham que porque você é cego que você não devia nem estudar (...). Mas eu não aceito isso nem aqui nem em lugar nenhum. Eu quero aprender como todos aprendem. (Geraldo, estudante da Escola C)

No segundo caso, Geraldo relaciona o tempo ao atraso cotidiano que vivencia para a aquisição de suas atividades adaptadas. Geralmente os professores das disciplinas entregam as atividades pouco tempo antes de realiza-las na sala, o que prejudica os alunos cegos.

Se ela entregar na segunda-feira, para poder bater para Braille tem dias que consegue pegar na quarta-feira, ou até mesmo na terça no final da manhã. Geralmente atrasa mesmo.

#### **Atrasa quanto tempo?**

Sei lá... dois dias por aí assim. (Geraldo, estudante da Escola C)

*Geraldo* apresenta-se bastante crítico com relação aos *procedimentos de ensino dos professores*, afirmando que alguns deles não acreditam na capacidade do aluno cegos, o que ele veementemente não aceita.

Eu geralmente contesto esse tipo de atitude de professores. Como o Marcos estava falando, ela querer me poupar de determinada atividade eu digo: “Não, professora! Eu tenho capacidade, eu quero e eu vou fazer!” Agora ela dar uma nota assim de graça para um aluno que tem capacidade de fazer, eu acho isso muito injusto, eu acho que ela quer se ver livre do aluno. (Geraldo, estudante da Escola C)

O *acesso aos conteúdos escolares* para *Geraldo*, que utiliza o Sistema Braille, ocorre principalmente durante as aulas, enquanto ouve as explicações dos professores, faz suas anotações por meio da reglete e do punção, por vezes conta com colegas que lhe ditam o que os professores escrevem no quadro.

O professor passa a atividade no quadro. Um colega geralmente senta ao meu lado, ele dita, eu escrevo, eu consigo responder em sala de aula aí eu vou até a Sala de Recursos e entrego. Caso contrário, eu levo para casa, respondo em casa, no dia seguinte eu levo para a Sala de Recursos para transcrever. (Geraldo, estudante da Escola C)

Algumas vezes, obtém materiais didáticos adaptados, o que é feito pelas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais.

Para mim, como eu sou alfabetizado em Braille mesmo, não há muitas dificuldades para material adaptados não. Só mesmo assim com as adaptações de mapas que eu que tenho que pedir ajuda, porque eu não vou conseguir nunca adaptar um mapa sozinho, a não ser com o auxílio de alguém. Então para mim não há dificuldade para conseguir materiais. (Geraldo, estudante da Escola C)

Assim, a *acessibilidade aos recursos adaptados para Geraldo*, não está vinculada ao uso direto de recursos disponíveis na SRM de sua escola, já que a mesma não possui máquina de datilografia Braille. O estudante usufrui apenas das adaptações realizadas pelas professoras, como a impressão de textos e avaliações.

Conforme já mencionado, quando perdeu a visão, aos 14 anos, Geraldo passou alguns anos sem estudar, só retornando à escola quando aprendeu o Sistema Braille no CAP. Desde então, o estudante lê através do Braille e escreve utilizando a reglete própria.

Eu uso a reglete e o punção. Aí eu entrego a professora em Braille, ela leva até a Sala de Recursos e espero a transcrição. (Geraldo, estudante da Escola C)

Sobre a *avaliação da aprendizagem*, Geraldo também menciona a Sala de Recursos Multifuncionais como espaço para a adaptação em Braille e posterior transcrição, no entanto, o aluno relata que nem sempre esse processo ocorre da maneira como deveria.

O nosso material só chega na mão da gente com antecedência, assim no mesmo momento que os nossos colegas de classe vão fazer a avaliação, quando os professores da unidade escolar passam o material para ser adaptado para Braille na Sala de Recursos. Assim se ele proceder, a gente pode fazer a avaliação na sala de aula. Eu acho que é fácil, sem nenhuma complicação. Se todos os professores tivessem esse bom senso de pegar os materiais, e passar para a Sala de Recursos com antecedência a vida fluiria sem nenhum problema. (Geraldo, estudante da Escola C)

Geraldo reivindica que os professores viabilizem as necessárias adaptações de suas *avaliações*, mas como nem sempre isso ocorre, ele descreve como realiza as atividades avaliativas nas salas de aulas.

(...) eu acho que todas as disciplinas arte, educação física, educação artística, ciências, sem física no meio, eu posso fazer até oral a avaliação. Mas português e Matemática eu exijo a minha avaliação em Braille. Geralmente eu faço essas outras de forma oral quando ocorre o atraso da adaptação. Eu sempre digo aos professores que eu não gosto de fazer a minha avaliação atrasado. Eu quero fazer no mesmo momento que os outros. Geralmente a professora distribui a avaliação e enquanto fica todo mundo fazendo, eu fico de junto dela, ela vai lendo a minha avaliação e eu respondo em Braille. (Geraldo, estudante da Escola C)

Geraldo cursa grande quantidade de disciplinas, comuns ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que requer a atenção da comunidade escolar para que o estudante disponha não apenas da adaptação de materiais didáticos e avaliações, o que é seu direito, mas isso seja realizado em tempo hábil. Assim, o planejamento de ações entre professores das disciplinas e as

professoras da Sala de Recursos Multifuncionais deveria objetivar a organização das adaptações curriculares e de atividades, em tempo hábil. No entanto, a constância na realização de provas orais representa lacunas no planejamento dos professores das disciplinas, que frequentemente não entregam com antecedência as referidas avaliações para a adaptação. Além disso, indicam que as professoras da SRM trabalham sempre no limiar entre atividades já atrasadas e aquelas entregues “em cima da hora”.

Conforme visto no Capítulo 1, ainda é comum a crença de que as pessoas com deficiência visual possuem a audição privilegiada, como se contassem com dons extrasensoriais, uma dádiva frente a limitação de não ver. Acompanhando esse pensamento, muitos professores acreditam que os alunos com deficiência visual aprendem mais do que os outros, assim, a realização de provas orais não os prejudicaria, o que é um equívoco. Embora muitos recursos possam ser utilizados, como o leitor ou o computador, o ponto crucial é: a não disponibilidade de recursos adaptados em tempo hábil demonstra claramente que os professores não consideram em seus planejamentos as necessidades específicas de seus alunos cegos e com baixa visão, como se estes fossem invisíveis, mesmo estando presentes nas salas de aulas.

As percepções de Marcos, que também estuda na Escola C, acompanham as de Geraldo em alguns desses aspectos e se distingue em outros. Foi possível perceber que para Marcos, que possui baixa visão, as barreiras para a sua acessibilidade escolar são ainda maiores.

As percepções de Marcos sobre o tempo e a cultura escolar que vivencia na escola se relacionam às dificuldades que enfrentou para acompanhar os estudos, desde que perdeu a visão, sendo, portanto, associados à defasagem entre idade e série, à falta de motivação retomar os estudos, além dos sucessivos atrasos ocasionados no dia a dia da escola.

(...) eu acho que para o deficiente visual estar estudando junto com os outros alunos, o deficiente visual precisa de uma atenção maior (...).

Todos os estudantes quando perdem um ano, dois, três, é muito desmotivante. Ainda tem aquele negócio de greve. Essas confusões de escola. (Marcos, estudante da Escola C)

O *tempo* da escola está permeado por essas “confusões de escola” a que Marcos se refere. Estudantes que, como ele, estiveram afastados por anos, sentem a necessidade de acolhimento, incentivo, como a escola não lhes favorece essas expectativas, perdem a motivação. Associado a isso, o longo período de greve agrega novas frustrações e distanciamento. O cotidiano de estudos na escola perpassa por momentos de afastamento e

desinteresse. Quanto retornou após o fim da greve, as atividades foram retomadas de maneira abrupta, era necessário dar conta do tempo perdido. Em vários momentos Marcos se refere que os professores estavam acelerando os conteúdos, passando mais atividades, com menor tempo para os alunos responderem, uma verdadeira corrida contra o *tempo*.

(...) depois da greve elas estão fazendo um negócio aí que estão adiantando mais as coisas, é um trabalho atrás do outro. Só que a máquina está lá para levar para revisão. (Marcos, estudante da Escola C)

Marcos destaca que o *tempo* entre a realização das atividades em sala de aula não converge com aquele que as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais dispõem para a realização das adaptações de suas atividades e avaliações.

E também eles costumam, não todos, mas eles costumam colocar a culpa nas professoras da Sala Multifuncional, por causa dessa questão do tempo. Lá na minha escola cada professora tem um defeito: uma entrega cedo demais a prova, outra no mesmo horário do teste, outra entrega depois e aí cada uma tem seu defeito, entendeu? (Marcos, estudante da Escola C)

*Sobre os procedimentos de ensino dos professores*, Marcos inicialmente aborda as disciplinas conforme a disposição de seus respectivos professores em tornar cada conteúdo acessível ou não:

Matemática: inacessível, Artes: inacessível, Português e História: acessíveis. Inglês: inacessível (...). Educação Física eu nem falo, porque a gente nem faz nada e o professor passa a gente de ano com 9, 10. Lá na escola chegou até alguns materiais como bolas de guiso (...), mas é a quadra que não permite. A quadra é cheia de buracos e não tem profissionais especializados. (Marcos, estudante da Escola C)

Marcos relaciona a falta de acessibilidade devido aos *procedimentos de ensino dos professores* que não consideram as especificidades de alguém que possui baixa visão.

E também os termos de matemática ficam muito difícil para a pessoa que tá assim... não tem como iniciar o Braille, essas coisas assim. E também ficou muito difícil também por isso. Porque professora, por mais que outra pessoa... por exemplo, a senhora é professora, a senhora está explicando esse assunto aqui. Tudo bem que é um assunto, no caso, é adição. Mas a senhora está explicando desse jeito. Aí a gente pega, vem aqui para a instituição [Instituto de Cegos da Bahia] e o professor da escola pega e ensina de outro, entendeu? É que matemática é assim... assim... Duas matérias que eu acho que deveria ser primeiro pensada para o deficiente visual, no caso ele tem que saber, eu sei, mas tinha que ter um apoio maior. Matemática e Artes. Matemática pelo termos, os números que no caso do Braille não fica organizado do jeito que eu que enxergo ainda... fica diferente. E também Artes pelo fato de ficar desenhando aqueles negócios de ângulos, quadrados. (Marcos, estudante da Escola C)

Como já foi mencionado, Marcos aprendeu o Sistema Braille no Instituto de Cegos da Bahia. Essa parte importante de seu Atendimento Educacional Especializado, que consiste em um conteúdo específico, não ocorreu na Sala de Recursos Multifuncionais de sua escola. A fala supracitada do estudante aponta que a SRM também não está mediando junto aos professores das disciplinas as necessárias explicações sobre como devem proceder junto ao estudante, que até pouco tempo escrevia em tinta e agora está aprendendo a reescrever, conforme as regras específicas do Sistema Braille. O aluno se sente confuso e frustrado, por não conseguir acompanhar os conteúdos ministrados, o que resulta da falta de articulação entre o AEE que o estudante dispõe e as práticas de ensino de seus professores das disciplinas citadas.

Quando perguntado sobre como ocorre seu *acesso aos conteúdos escolares*, Marcos faz o seguinte relato:

Tipo assim: antes, a professora passou um trabalho para os alunos lá da sala fazerem um DVD... como esse trabalho que a senhora está fazendo agora.

#### **Uma pesquisa?**

Isso. Uma pesquisa. Foi a professora de inglês. Ela falou pra gente baixar uma música em inglês e essa mesma música com a tradução em português. E aí colocar as imagens de publicidade da música. Aí eu tinha assim muita dúvida com relação à publicidade. Então para gente ela falou que só escrevesse, que no caso dos alunos deficientes poderia pegar uma música em português e em inglês, pegar da internet ou de um jornal, alguma coisa assim e anexar e entregar a ela do modo que baixou, que ela ia dar o ponto do mesmo jeito. Então a gente foi poupado dessa atividade. E eu tinha vontade de fazer essa atividade porque eu queria me aprofundar mais em relação à publicidade, mas aí eu não fiz e ganhei sete.

#### **Como você se sentiu quando recebeu essa nota sete?**

Eu me senti o máximo, porque sem fazer nada eu ganhei uma boa nota, né? Mas... sei lá... depois eu me senti... como é que se diz? Eu me senti... [pausa, respira fundo, olha para baixo] *eu me senti como se eu fosse descartável.* (Marcos, estudante da Escola C, *grifos meus*)

Desta maneira, Marcos demonstra como os estudantes com deficiência visual são poupados da realização de certas atividades, conseqüentemente não aprendem os conteúdos trabalhados. A reação inicial do aluno de se sentir bem por receber uma nota sem ter que se esforçar para a realização da atividade logo depois é substituída pela percepção de que essa prática da professora evidencia um preconceito: sua aprendizagem e sua presença na sala de aula não teria o mesmo valor do que a dos outros alunos, ele seria descartável.

Quanto a *acessibilidade aos recursos adaptados* necessários para a sua plena participação na escola, Marcos enfrenta sérias dificuldades. A primeira dificuldade está relacionada à falta de disponibilidade da escola de oferecer os recursos adequados à condição visual do aluno.

Não. Até onde eu sei elas não queriam ampliar não, porque minha fonte é grande e não sei o quê. Aí começou umas coisas lá na escola que acabou eu perdendo de ano, ano passado (...) porque os meus materiais era para ser impressos em tinta, aí elas imprimiam em Braille e deixavam por minha conta, no caso. E me diziam: “A gente vai entregar do modo que você deixar” e como eu não fazia, porque eu não sabia ler Braille, eu contava com assim o auxílio para ler a prova pra mim. Quando tinha um amigo, eu entregava a prova, quando não tinha, elas entregavam em branco. E nessa confusão aí eu acabei perdendo de ano (Marcos, estudante da Escola C).

Desta maneira, Marcos afirma que foi orientado a aprender a ler e escrever em Braille, porque a Sala de Recursos Multifuncionais não teria condições de imprimir suas atividades e textos em fonte ampliada. Como já foi mencionado, a Sala de Recursos Multifuncionais não assumiu o ensino do Braille para o estudante: “Elas já tentaram me ajudar lá, mas nem pode, porque lá não tem máquina, não tem nada”. Então, Marcos buscou o atendimento do Instituto de Cegos da Bahia.

Assim a *leitura* e a *escrita* através do Sistema Braille, constituem-se como grandes desafios enfrentados no processo de inclusão escolar.

Em relação a escrever eu sei a maioria das coisas, no caso, 70 por cento, mas ler é aí que está a dificuldade, entendeu? (Marcos, estudante da Escola C)

Para uma pessoa que enxerga, a leitura de materiais impressos exige certas habilidades cognitivas bem diferentes daquelas necessárias ao desenvolvimento da leitura tátil. Pessoas que perdem a visão, como Marcos, necessitam de apoio e compreensão das dificuldades enfrentadas durante esse processo de transição, sendo necessário que toda a comunidade escolar participasse desse momento, através de discussões com especialistas na área de baixa visão sobre as reais necessidades do estudante, bem como a assunção por parte da escola da disponibilização de recursos, tecnologias e práticas de ensino que favoreçam à aprendizagem do estudante.

Marcos deixa claro que a opção da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C foi se abster de auxiliá-lo no processo de leitura e escrita, seja negando a impressão de materiais em fonte ampliada, seja não o ensinando o Sistema Braille, sob a alegação de falta de recursos.

Outro aspecto relacionado à falta de *acessibilidade aos recursos adaptados* colabora para as dificuldades do aluno frente à escrita e à leitura de atividades e avaliações. Conforme já mencionado, a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C não dispõe de máquina de datilografia Braille, então Marcos recorreu ao Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC) que lhe emprestou a máquina usada até o início de 2013, quando a máquina quebrou e precisou ir para a revisão.

Depois disso, o estudante informa que ficou sem qualquer recurso, até que uma professora da SRM permitiu que ele utilizasse, na sala de aula, o notebook da SRM.

Agora elas colocam no computador na fonte que eu consigo visualizar e aí dá para fazer normal.

#### **Que computador?**

O notebook mandado pelo MEC, que chegou em 2011 (...). Antes eu usava, mas ela nunca falou que tinha essa possibilidade de eu fazer as atividades no computador. E também porque as professoras da sala elas não aceitam impresso não. As professoras da Sala de Recursos têm que fazer dois trabalhos: tanto o de ampliar para a gente responder, quanto o de depois imprimir em Braille e depois transcrever, porque se for em tinta os professores não aceitam não. O problema que tem é esse, que nem todos os professores aceitam o material digitado. Não todos, tem umas professoras que aceitam. (Marcos, estudante da Escola C)

A resistência que professores das disciplinas em aceitarem atividades elaboradas em fonte ampliada por estudantes com baixa visão apontam para a falta de compreensão das demandas específicas desses alunos, que poderiam escrever utilizando, por exemplo, canetas com tinta mais grossa, em alguns casos até mesmo a utilização de um piloto para escrita no quadro, pode ser usado pelo aluno para escrever no papel. Outro recursos que poderia ser explorado por todos os professores é o computador, com software de acessibilidade adequado, permitindo não apenas a ampliação da letra, como também a mudança de cores das fontes, a utilização de contraste adequado a cada aluno. Assim, depois da leitura, cada um poderia responder suas próprias atividades e imprimirem suas respostas em fonte ampliada. No entanto, Marcos afirma que essas práticas não comuns na Escola C.

(...) comigo já aconteceu algumas vezes com umas professoras que aceitam em tinta, eu vou com o notebook para a sala e ela dita a pergunta, eu respondo no notebook e eu levo para a Sala de Recursos, lá elas imprimem. Algumas professoras aceitam em tinta. Agora que eu não tenho máquina [Braille] como eu já lhe falei antes, aí eu pego faço no computador e a professora imprime em Braille, depois transcreve e entrega. (Marcos, estudante da Escola C)



Na fala de Marcos fica evidente que não apenas as professoras das disciplinas negligenciam as possibilidades de acesso a recursos mais adequados à condição visual do estudante, como também as próprias professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. A atuação das profissionais da SRM reforça o comportamento dos professores das disciplinas, na medida em que imprimem em Braille e depois transcrevem atividades respondidas em tinta pelos alunos com baixa visão.

Todo esse processo dificulta ainda mais a aquisição de materiais didáticos e as avaliações adaptadas, em tempo hábil.

Mas as professoras demoram de dar os assuntos, então a gente demora também de entregar a ela as atividades pelo fato de já ter mais coisas na frente. Tem muitas vezes que quando a gente vai entregar a ela, ela já passou a nota e a gente fica proibido de entregar. Lá na Sala de Recursos eles atendem vários alunos com deficiência, aí não dá para o professor entregar hoje [segunda-feira] e a gente pegar na quarta feira, por exemplo. Depois ainda tem que fazer a transcrição das atividades da gente e também **a fila de material para transcrever é maior do que tudo.** (Marcos, estudante da Escola C)

Assim, o estudante relata como a realização das *avaliações* está associada aos constantes desgastes que enfrenta para adquirir atividades adaptadas, bem como a falta de

A professora pede para elas baterem, elas recebem e a gente tem que fazer. Geralmente eu faço depois dos outros. E fica meio difícil porque às vezes a professora nem aplica mais (...). É assim, quem enxerga tem mais capacidade, sabe? Chega na hora para eles, aí eles fazem, a professora dá aquela nota na hora. E também assim, a professora explica aos alunos na hora da prova. E como a gente não está, aí... não explica... (Marcos, estudante da Escola C)

Em vários momentos, Marcos destacou a distinção feita por muitos professores quando avaliam estudantes com deficiência visual e aqueles que enxergam.

Da forma mais fácil possível, porque eles acham que os deficientes não têm capacidade de nada, ou então acontece assim, eles pegam as avaliações e mesmo se estiver errado eles dão a nota máxima que a avaliação valer, entendeu?

#### **Você acha que não há correção?**

Eu acho que ela chega a corrigir. Só que ela fala assim: “Ah, ele é deficiente, então tem que dar a nota para ele passar” (Marcos, estudante da Escola C).

Quando perguntado se existe a prática de realização de provas orais, Marcos respondeu:

(...) na minha escola se a professor der a prova e demorar de bater e ela precisar daquela prova no mesmo dia a gente ou espera, ou perde de fazer a prova. Lá elas não trabalham com prova oral não. Quer dizer, tem até uma professora que tem disponibilidade para fazer a prova oral só que a outra professora da Sala de Recursos não deixa (Marcos, estudante da Escola C).

É importante destacar que, em diversos momentos das entrevistas, tanto quando se referia às dificuldades de acesso aos materiais adaptados, quanto a seus desdobramentos, como a dificuldade em ler em Braille e realizar suas próprias atividades, Marcos sempre apresentava a voz embargada e um evidente tom de tristeza e mágoa.

As entrevistas realizadas com Geraldo e Marcos demonstram que estes dois jovens compartilham bem mais do que o fato de estudarem na Escola C, pois ambos possuem deficiência visual adquirida na adolescência, ambos enfrentaram longo período fora da escola por falta de informações sobre seus direitos e as possibilidades de aprendizagem, ambos vivenciam um conturbado processo de inclusão escolar.

No caso de Geraldo, que após a perda visual aprendeu o Braille no CAP e utiliza reglete própria para desenvolver suas anotações e avaliações, ele consegue mais agilidade nos estudos, embora relate constantes atrasos na aquisição de materiais adaptados.

O caso de Marcos apresenta como as relações entre a Educação Especial e a escola convencional podem apresentar complexidades que dificultam a aprendizagem do aluno, tornando sua inclusão escolar um processo repleto de angústias e frustrações. Inicialmente, a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C não assume o Atendimento Educacional Especializado do aluno com baixa visão, na medida em que não favorece nenhuma atuação junto aos professores das disciplinas sobre as particularidades dessa condição, não dispõe de profissionais que ensinem conhecimentos específicos ao aluno, com o uso de recursos de ampliação. A necessidade de Marcos aprender a utilizar o Sistema Braille deveria ocorrer após análise multidisciplinar, o que Marcos não relata. Se isso ocorreu, foi realizado pelo Instituto de Cegos da Bahia e não contou com a participação das professoras da SRM nem para o diagnóstico, nem para o ensino do Braille.

Além das dificuldades que Marcos enfrenta para a realização de leituras em Braille, a SRM também não lhe disponibiliza recursos adaptados adequados. Mesmo quando utiliza o computador, o que não é aceito por todos os professores, as atividades realizadas por Marcos são impressas em Braille e posteriormente transcritas, situação que evidencia a falta de conhecimentos sobre o AEE do aluno com baixa visão.

### 5.3.2 Relação entre os estudantes com deficiência visual e demais sujeitos da cultura escolar

Regina, estudante da Escola A, demonstra suas percepções sobre as relações empreendidas entre ela e os demais sujeitos da Escola A,

*A relação de Regina com a professora da SRM, a aluna explica que conhece a professora Carmem desde a infância: inicialmente foi atendida por ela em outra escola, e quando era criança em uma instituição especializada. Já na adolescência, voltou a ter o acompanhamento da professora Carmem na Escola A, a qual trabalhava de forma itinerante, antes da instalação da SRM.*

Eu lembro que eu ficava brincando o tempo todo, com um bocado de brinquedos. Eu era aluna da professora Júlia. A gente brincava, cortava papel, rasgava papel. E professora Carmem que conta, porque dessa parte eu não me lembro, que eu só fazia chorar, chorar, porque eu só queria ficar na sala dela (...). Aí por isso que pró Carmem me conhece de outros carnavais. (Regina, estudante da Escola A)

A atual relação com a professora Carmem é sempre descrita com carinho por Regina, que ressalta seu compromisso, profissionalismo e dedicação.

Então, aí quando eu passei para a 8ª série, de surpresa, porque professora Carmem me deu um susto, dizendo que não ia mais me acompanhar porque o irmão dela estava doente, que eu ia ficar até o ginásio sozinha. Quando foi na 8ª série apareceu aqui na escola, aí foi que ficou tudo ótimo. Até hoje eu estou com esse atendimento dela. Foi em 2011 isso, quando apareceu a Sala Multifuncional. (Regina, estudante da Escola A)

*A relação de Regina com os outros professores da Escola A, segundo a estudante, ocorre sem qualquer dificuldade.*

Na escola, minha convivência, tanto com professores, quanto com alunos, é normalmente, sabe? Não tenho dificuldade para os materiais, nem de chegar materiais para mim, isso eu não tenho dificuldade nenhuma. Tenho a professora Carmem que disponibiliza tudo. E os professores têm todo... eles mandam os materiais sempre com antecedência para a professora da Sala Multifuncional preparar para mim. (Regina, estudante da Escola A)

As relações entre Regina e a comunidade escola são apresentadas por ela de maneira bastante objetiva. Segundo a aluna, sua convivência diária na escola é comum, igual ao dos outros estudantes.

Regina - Aqui eu me sinto que eu sou bem atendida, bem ajudada, eu estou aprendendo mais do que eu aprendia nas outras escolas. Eu gosto muito daqui (Regina, estudante da Escola A).

Na Escola A, a *relação de Regina com os outros alunos* é descrita pela aluna da seguinte maneira:

(...) a minha relação com meus colegas e professores é normal. A gente sempre brinca, na hora do intervalo ou aula vaga. Se tiver alguma coisa, algum trabalho para fazer, quando eu não venho pra cá para fazer [para a Sala de Recursos Multifuncionais], algumas das minhas colegas vão lá para casa e a gente faz. (Regina, estudante da Escola A)

Durante a realização das visitas à Escola A, devido a conversar com professores e alunos, obteve-se a informação de que algumas alunas, amigas de Regina, aprenderam a ler e escrever em Braille, auxiliando-a durante a realização de algumas atividades. Regina afirmou que ela mesmo ensinou o Braille à colega Lena, no ano de 2010, quando a professora Carmem estava de licença e ela vivenciava constantes atrasos para a transcrição de suas atividades.

Regina - Foi em 2010. Eu que ensinei. Foi aqui na escola, às vezes ela ia lá em casa (...). Foi algo que ela queria, ela me pediu. Ela achou uma coisa certa, que ela ia me ajudar muito também. Eu não tava com apoio aqui na escola da professora Ângela, então até algumas atividades os professores botavam na mão dela para transcrever (...). E também ela me ajuda muito em matemática, para estudar, ela também me ajuda muito a fazer trabalhos. (Regina, estudante da Escola A)

Embora não tenha sido possível verificar até que ponto a informação supracitada consistiu em prática efetivada por professores da Escola A (outorgarem a uma estudante, amiga de Regina, a transcrição de atividades escolares), a afirmação de Regina permite nos questionar por que foi possível à aluna Lena aprender o Sistema Braille, enquanto os professores da escola não o aprenderam. Conforme destaca Martinez (2011), o ensino de ortografia de estudantes cegos é favorecido quando seus professores das salas de aula comuns sabem ler o que estes alunos estão escrevendo.

Desde o retorno da professora Carmem à escola e, conseqüentemente, a implantação da SRM, todas as atividades adaptadas e transcritas para Regina são realizadas exclusivamente pela professora Carmem.

A *relação da professora da SRM com os outros professores da Escola A, para de Regina*, constitui-se como excelente.

Essa questão de convivência na escola das professoras, da diretora, com o porteiro e os funcionários, essas coisas assim, são excelentes. (Regina, estudante da Escola A)

No momento da realização da pesquisa na Escola A foi possível perceber o entrosamento da comunidade escolar com a professora da SRM, a qual, em todas as conversas, destacava como sua sugestão de implantação de uma SRM foi acolhida pela direção da escola e posteriormente pelos demais professores.

Regina narrou suas experiências educacionais na Escola A como acolhedoras, destacando o compromisso da professora Carmem em cumprir horários de atendimentos e entregar sempre em tempo hábil seus materiais adaptados. Durante as entrevistas, Regina, traçou constantes paralelos entre essas vivências atuais, as quais considera favoráveis, com experiências anteriores em outras escolas, ou mesmo na Escola A, quando nesta não atuava a professora Carmem, nem havia SRM. A estudante relata a falta de compreensão de suas necessidades especiais por parte de professores das salas regulares, bem como da inconstância da professora especializada, aspectos que evidenciam a ausência de condições adequadas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas referidas unidades escolares.

Embora Regina se sinta satisfeita com a atual situação vivenciada na Escola A, destaca-se o fato de que a aluna continua sendo atendida pelo CAP, onde realiza atividades como escrita cursiva e informática acessível. Como foi abordado anteriormente, a própria estudante afirma que não frequenta os horários marcados pela professora Carmem para o AEE, que seria nas terças-feiras, no turno inverso ao da escolarização. Apesar disso, Regina atravessa boa parte da cidade para chegar até o CAP, onde cursa atividades que, à princípio, poderia realizar na Sala de Recursos Multifuncionais da sua escola, distante poucos metros de sua residência.

Na Escola B, as experiências do estudante Adriano são descritas como alguns pontos de semelhança às de Regina, por exemplo, ambos apresentam a relação com as respectivas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais como uma parceria antiga e bastante satisfatória.

A longa *relação de Adriano com a professora da SRM* atravessou a trajetória escolar do estudante. Adriano contou com o apoio especializado da professora Consuelo nas três escolas em que estudou, para ele, o trabalho dela apresenta-se como uma referência.

É legal. Ela é legal. Tem um jeito sério, mas é bem humorada. Ela está comigo desde que eu tinha 11 anos, quando eu vim estudar neste bairro (...). Na primeira escola, só tinha ela. Na Escola C já tive uma outra, era a professora Consuelo e a professora G. Lá tinha muitos deficientes, tinha 20 e poucos alunos, para dividir as tarefas. Agora na Escola A só tem ela de professora porque só tem eu de aluno. Ano passado tinha uns 3 alunos, mas foram se formando. (Adriano, estudante da Escola B)

Adriano expressa de forma bem humorada como percebe a relação com a professora Carmem, devido aos longos anos de parceria entre ambos.

Outro dado, que é até certo ponto uma coincidência: eu me formo esse ano e a professora Consuelo quase se aposenta esse ano. Só que não deu certo. Ela vai ficar trabalhando até o ano que vem. Mas a gente quase terminou junto também. Interessante, né? Eu quase que ia perder de ano, só para ficar com ela (risos) (...) Estou brincando, não vou fazer isso não (risos). (Adriano, estudante da Escola B)

Durante a realização da entrevista, Adriano cursava o 4º Ano do Ensino Médio profissionalizante, por isso, em vários momentos, expressava suas percepções de modo a articular uma avaliação mais global do processo de escolarização que vivenciou. Como os alunos estava próximo de concluir o curso “se formar”, como ele diz, suas respostas abrangem percepções mais amplas de escola, estudos, e relacionamento com os professores.

Sobre sua *relação com os outros professores da Escola B*, Adriano destaca que seu modo de perceber e de se relacionar com os professores das disciplinas não é o mesmo com que os professores se relacionam com ele:

Para mim, minha relação com eles é normal. Não tenho nada assim... sou mais próximo de alguns, com outros só faço mesmo a minha parte. **Com relação a eles para mim, eu não sei bem o que se passa, mas às vezes eu percebo um certo descaso. Eles têm que passar a prova para poder ser adaptada em Braille e ele dizem que esquecem, ou que não tiveram tempo, coisas do tipo, sabe?** Aí fica bem complicado, porque eu fico atrasado, tenho que fazer depois. Mas assim coisa pessoal com os professores eu nunca tive nada não. Qualquer atraso é ruim, pelo menos para mim. Às vezes um professor cumpre muito bem com o que precisa ser feito. Só que tem alguns professores que desde a primeira unidade até a última é daquele mesmo jeito: sempre esquece, sempre atrasa. Isso é que me deixa chateado, porque **é uma constante essa falta de interesse, não tem nenhuma variação, nem para melhor, que seria o caso. Continua na mesma falta de interesse, sei lá, se é de responsabilidade, não sei bem o que é.** (Adriano, estudante da Escola B, grifos meus)

Adriano destaca como percebe o comportamento de alguns professores que sempre se esquivam de enviarem atividades para a adaptação: entre o descaso e a falta de responsabilidade profissional.

Em contrapartida, a *relação de Adriano com os outros alunos da Escola B*, atualmente, ocorre com mais diálogos, se comparada às experiências anteriores.

É boa, boa. Para você ver, esse ano... quer dizer... foi... é... uma época até boa comparada às outras turmas. Quando a gente é menor, criança é só para brincar e dar risada. Vai crescendo, chega aquela fase pré-adolescente e começa a gostar de briga e tal. Hoje meus colegas têm 18 ou 20 e poucos anos. Então a gente conversa mais. Já não tem aquela euforia da criança, já não tem mais as briguinhas, então a coisa fica boa. Hoje a gente conversa mais. (Adriano, estudante da Escola B)

Sobre a *relação das professoras da SRM com os outros professores da Escola B*, Adriano considera que, de modo, geral, apenas a professora Consuelo procura os demais professores.

Ela orienta para eles como é para fazer as provas que têm que ser adaptadas em Braille, que eles têm que entregar com antecedência. Ela faz esse tipo de orientação. Ela vai lá e diz: “Adriano conversou comigo, tem uma prova em atraso” Ela me ajuda a dar esse toquezinho nos outros professores para ver se a coisa melhora. (Adriano, estudante da Escola B)

A atuação da professora especializada envolve tanto a adaptação de atividades, textos e avaliações, como a solicitação para que os outros professores os entreguem com antecedência:

Professora, na verdade, não existe muita relação não, porque raramente eles vão lá entregar as provas. Geralmente é a professora Consuelo que vai pegar a prova na hora do intervalo, na sala dos professores. Quando é assunto de apostila, eles passam para mim e eu levo lá. Não tem muita participação deles não, eles até vão lá, mas não tem assim uma frequência não. (Adriano, estudante da Escola B)

Assim, para Adriano, o atraso da adaptação de suas atividades decorre da ausência de relação entre a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e os demais professores da escola:

Só que eu acredito que essa questão dos professores seja mais entre eles mesmo. Como só tem eu lá na escola ficaria mais fácil gerenciar, chegar para mim o material transcrito seria mais fácil. Fica mais fácil eu chegar para a professora de apoio e saber se tal atividade já está pronta para mim, fica mais fácil esse controle. Ou então dizer: “Tal professor já entregou a prova ou alguma apostila aqui?” Então eu geralmente faço esse tipo de pergunta. **Geralmente eles não entregam. Então esse atraso é por conta do atraso dos professores. Quando o material chega até a Sala Multifuncional eu não tenho mais problema.** (Adriano, estudante da Escola B)

O aluno relata a falta de relação entre os professores da escola, os quais se encontram devido à procura da professora especializada, que requisita as atividades a serem adaptadas. Assim, Adriano expõe o afastamento entre o trabalho realizado na SRM e aquele desenvolvido na sala de aula.

A falta de articulação entre o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais e a atuação dos demais professores da escola apresenta-se como fator bastante citado pelos estudantes Geraldo e Marcos, alunos da Escola C.

*A relação de Geraldo com a professora da SRM é marcada por tensões referentes à dificuldade do estudante de obter em tempo hábil suas atividades devidamente adaptadas. Inicialmente, Geraldo relata que as professoras especializadas apresentaram dificuldades para a produção de materiais didáticos, porque cada uma delas possuía experiências de atuação em apenas uma área da deficiência visual.*

(...) logo que elas chegaram lá, elas tinham muitas dificuldades, principalmente no Braille. Elas já eram da área de deficiência visual, porém uma dava aula de informática para os cegos e a outra era de Orientação e Mobilidade. As que estão hoje em dia, porque as duas anteriores eram excelentes (Geraldo, estudante da Escola C).

Para Geraldo, tanto *sua relação com as professoras da SRM quanto sua relação com os outros professores da Escola C* são descritas relacionadas às constantes dificuldades de que enfrenta para a aquisição de materiais didáticos adaptados, em tempo hábil. O estudante relata que, para tentar solucionar essa questão, solicitou a intervenção da direção da escola:

Hoje mesmo eu tive quase um problema na Sala de Recursos devido a um professor da unidade escolar que passa as atividades atrasadas para a Sala de Recursos e não dava tempo para as duas professoras adaptarem. São só duas professoras e só uma impressora Braille, então não teve tempo para adaptar. Então hoje mesmo eu tive que chegar até a vice-diretora da unidade para poder falar sobre essa questão. Se ela poderia chegar até os professores dela para avisar que precisa antecipar a entrega das atividades na Sala de Recursos (Geraldo, estudante da Escola C).

*A relação de Geraldo com os outros alunos da Escola C é permeada por amizades e parcerias. O estudante relata que, para a agilidade das anotações que realiza na sala de aula, geralmente, conta com os colegas que ditam o que o professor escreve no quadro.*

Eu prefiro contar com a união dos colegas de classes para um colega ditar para mim, porque o professor para e a gente fica lá um tempão esperando (Geraldo, estudante da Escola C).

*A relação das professoras da SRM com os outros professores da Escola C para Geraldo, não ocorre da maneira que deveria. O estudante reconhece que o estreitamento das relações entre os profissionais poderia favorecer a elaboração dos materiais para estudo e das avaliações adaptadas. No entanto, o que ocorre é a constante reivindicação das duas professoras especializadas, que solicitam a ajuda dos*



estudantes com deficiência visual, para cobrarem dos professores das disciplinas o envio dos textos a serem adaptados.

Agora, eu acho que o diálogo dos professores da Sala de Recursos com os professores da unidade escolar deveria ser intenso (...). Elas cobram, pegam no pé deles e ainda cobram que a gente também peça a eles, mais até do que a gente já pede. A gente acaba se tornando chatos (Geraldo, estudante da Escola C).

Para Marcos, que também é aluno da Escola C, os obstáculos para a aquisição de materiais didáticos adequados à sua condição visual (baixa visão) causam transtornos ainda maiores na relação com os sujeitos da cultura escola.

*A relação de Marcos com as professoras da SRM é marcada por tensões advindas da falta de acessibilidade aos conteúdos escolares e às adaptações a que tem direito. O estudante relata diversas situações em que a relação com as professoras da SRM mostra-se conflituosa:*

Eu discuti com uma professora da Sala Multifuncional porque tinha uma professora que passava o dever no quadro, depois de passar ela explicava o assunto, depois que ela explicava o assunto ela falava: “Gente, quem vai ditar para os deficientes visuais?” Aí os alunos diziam: “Eu, eu, eu” e aí começavam a ditar, tá bom. Aí ditava uma questão, duas questões, esse era o tempo que ela estava fazendo a chamada. Depois da chamada, ela pegava saía da sala e aí entrava uma outra disciplina e os alunos não iam ficar ditando uma coisa da disciplina passada. Aí paravam de ditar. Aí essa matéria eu falei com ela no final da unidade: “Professora, a senhora ficou de passar os materiais que a senhora passou em sala para que eu faça”. **Ela me disse: “Marcos, sinto muito, mas eu não posso”. Aquilo me doeu muito. Eu sei que ela não tinha obrigação de ditar, mas a culpa foi dela porque ela fez isso. Era para ela ou ditar ou disponibilizar esses materiais na Sala Multifuncional, no caso, ela deixava lá uma cópia, ou então ela dava um jeito, alguma forma de fazer o trabalho dela.** Mas não, ela saía da sala. E depois eu sei que ela saiu falando para as outras professoras que eu não fazia as atividades dela, que eu não prestava a atenção na aula dela. Eu acho que ela pensa isso mesmo, porque na aula seguinte ela sempre me fala: “Marcos, cadê a sua atividade?”. E aí eu não tinha nada. Por isso eu fui lá na Sala Multifuncional e disse que desde a primeira unidade eu venho perdendo nessa matéria por causa disso. **Essa professora não passa os trabalhos para os deficientes não, ela só passa os trabalhos para os videntes, as atividades passadas na sala ela dá a nota e eu fico sem.** Infelizmente em janeiro eu vou ter que voltar para a escola para fazer recuperação dessa disciplina (Marcos, estudante da Escola C).

O desabafo de Marcos, efetuado com a voz embargada e trêmula, evidencia como a inclusão escolar do aluno está prejudicada. As professoras da SRM não parecem dialogar com os demais professores, a fim de fortalecer ações pedagógicas que permitam a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência visual. Marcos expressa sentimentos de

tristeza, como quando diz: “Aquilo me doeu muito. Eu sei que ela não tinha obrigação de ditar, mas a culpa foi dela (...)”. Marcos se sente exposto frente aos outros colegas, pensa que os professores conversam entre si sobre sua suposta falta de capacidade de responder atividades, o que o fragiliza ainda mais.

A falta de acesso à adaptação de atividades avaliativas também foi destacada como um entreve para o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual entrevistados por Vilaronga e Caiado (2013), em São Paulo. A partir dos relatos dos alunos sobre essa questão, as autoras concluem que: “Mesmo sem os conteúdos escolares, vivenciaram a cobrança das avaliações, muitas vezes, não acessíveis”. (p. 75)

No caso de Marcos, na primeira unidade de estudos, quando a situação acima aconteceu, o estudante buscou o apoio da Sala de Recursos Multifuncionais, solicitou a intervenção das professoras especializadas e chegou a discutir com elas, mas, ao que parece, não obteve êxito.

Assim, *a relação de Marcos com os outros professores da Escola C* permaneceu repleta de tensões:

Aliás tem mais coisas mas eu lembrei que aconteceu na segunda unidade que acabou recentemente. A professora de Identidade e Cultura não foi na Sala Multifuncional dia nenhum, nem sabe onde fica a Sala, pelo fato dela ser nova na escola. Aí ela não deu material nenhum para ser feito e passou três avaliações na sala, mais algumas atividades avaliativas e eu, no caso, não fiz nenhuma. Eu cheguei pra ela e falei: “Professora, como está a minha situação aí? Aí ela disse para mim: “Ah, na primeira unidade você não passou não, mas na segunda você passou”. Aí eu falei assim: “Venha cá, professora, como é que na primeira unidade a gente não tinha professora de Identidade e Cultura e a gente fica sem nota e agora na segunda que eu não fiz nada a senhora diz que eu estou passado?”. Ela disse: “Ah, só olhando porque eu não estou com o boletim aqui... eu não sei”. E eu também não sei se eu tenho nota, se eu estou passado ou como é que está a minha situação. Mas eu acho que eu passei” (Marcos, estudante da Escola C).

Marcos não dispôs nem dos textos didáticos, nem das avaliações solicitadas, como poderia ser avaliado? Mesmo assim, o estudante diz: “Mas eu acho que eu passei”. Em diversos momentos, Marcos afirma que muitos professores atribuem notas aos alunos com deficiência visual, mesmo quando eles não realizam as devidas avaliações. Vale lembrar como Marcos se referiu a uma dessas situações, na qual recebeu nota sem ter realizado a atividade proposta:

(...) Eu me senti o máximo, porque sem fazer nada eu ganhei uma boa nota, né? Mas... sei lá... depois eu me senti... como é que se diz? Eu me senti... [pausa, respira fundo, olha para baixo] *eu me senti como se eu fosse descartável*. (Marcos, estudante da Escola C, *grifos meus*)

Assim, além de não ter suas necessidades compreendidas pelas professoras das disciplinas, Marcos relata que não conta com o apoio da SRM para auxiliá-lo a superar esse processo.

De igual maneira sua *relação com os outros alunos da Escola C* também é permeada por conflitos oriundos de uma cultura escolar que evidencia a diferença dos alunos com deficiência visual associando-as ao campo da incapacidade.

No caso de ditar, os alunos não é que eles não queiram. Se ele vai ditar para a gente, as professoras lá na minha escola escrevem o quadro todo e querem que os alunos escrevam em meia hora. O aluno não tem a capacidade de ditar e escrever, entendeu?

Mas aí se um cego foi lento, tem como ele ditar uma coisa e escrever duas frases. Mas aí no caso de um cego que já é mais avançado, que escreve rápido, aí ele dita uma coisa e antes dele pegar a caneta para escrever uma coisa, você já acabou. Aí ele tem que ir para outra coisa. Aí a professora vai e apaga o quadro, ele fica retado e da próxima vez ele não dita mais, por quê? Por causa disso. **Os que ditam para mim, no caso, são só aqueles desinteressados.** Sabe aqueles que não querem nada com ‘A Voz do Brasil’? Aí quando a professora reclama com eles, eles dizem: “Ah, eu estou ditando para ele aqui”. **Ele me usa como desculpa para não fazer a atividade.** (Marcos, estudante da Escola C)

A prática pedagógica focada na cópia de textos escritos no quadro está intimamente relacionada ao modo de compreender a aprendizagem conforme os pressupostos da escola tradicional moderna. Para muitos professores, a cópia representa ao mesmo tempo uma forma de manter a turma toda concentrada na execução de uma atividade, como também é uma forma de garantir que todos os estudantes exerçam, ao mesmo tempo, o mesmo aprendizado. Por isso a professora citada por Marcos copia o quadro todo, por isso ela apaga logo. Quem não estiver devidamente concentrado e ativo perderá de executar a atividade. Já os alunos “desinteressados” para não realizarem a tarefa cansativa e enfadonha de copiar, apenas ditam para os alunos cegos, usando-os como desculpa, como se referiu Marcos.

A percepção de professores sobre a prática da cópia no quadro quando há estudantes com deficiência visual nas escolas foi discutida por Cruz (2002), em sua pesquisa de Mestrado, realizada em escolas soteropolitanas que possuíam estudantes com cegueira incluídos. A autora verificou que muitos professores realizam cópias no quadro se sentiam incomodados com a presença de estudantes com deficiência visual, principalmente porque, para esses profissionais, o momento da cópia significaria um momento em que poderiam “descansar a voz”, o que não acontecia quando da presença de alunos cegos nas turmas, já que os professores precisam ditar o que está no quadro para que esses alunos copiem. Então, os

professores alegaram que se sentiam duplamente cansados, por terem que escrever e ler, não podendo, assim usar do artifício da cópia para descansar a voz.

Parece que a cópia é uma estratégia para diminuir o cansaço diário de muitos professores, os quais, devido a notória precariedade de condições de trabalho em nosso país, precisam atuar em mais de uma escola, onde encontram turmas com grande quantidade de alunos, causando a exaustão desses profissionais.

Na situação citada por Marcos, não é problemática apenas a opção constante pela cópia. O modo como professores e estudantes da Escola C se comportam durante a execução dessa atividade é ainda mais emblemático: os estudantes com deficiência visual estão alheios ao que ocorre na aula, já que a professora apaga o quadro mesmo quando ainda estão sendo auxiliados por colegas. Além de prejudicar os alunos cegos e com baixa visão que não conseguem copiar o que está no quadro, essa prática subsidia conflitos nas relações entre alunos, já que um estudante que se disponha a ajudar um colega cego, ao final, estaria prejudicado também, pois não conseguirá ditar para o colega enquanto copia para si mesmo. Por fim, os alunos “desinteressados” percebem os estudantes com eficiência visual como “uma desculpa” para não realizarem a atividade proposta, comportamento questionado por Marcos, mas que parece não incomodar as professoras da escola, já que a prática é comum.

*A relação das professoras da SRM com os outros professores da Escola C para Marcos* estão circunscritas por todos os obstáculos anteriormente citados: a falta de diálogo entre os profissionais especializados e a comunidade escolar favorece o afastamento das práticas escolares do aluno das devidas adaptações a que tem direito.

Existe muito professor desinformado, sabe? Eles chegam nas escolas desinformados. Por exemplo, teve uma professora que estava grávida aí entrou de licença, aí entrou outra professora que não sabia das coisas. Acaba que **essas professoras chegam e acabam só se desculpando** (Marcos, estudante da Escola C).

A Sala de Recursos Multifuncionais deveria favorecer justamente a discussão da comunidade escolar sobre as adaptações curriculares a que o estudante tem direito, como o ensino de conhecimentos específicos da área da deficiência visual, que, conforme já abordado anteriormente, não são realizadas na SRM. Assim, os relatos de Marcos indicam que o aluno não dispõe do apoio especializado para o processo de inclusão escolar, ao qual tem direito, embora a Escola C possua Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento.

O Atendimento Educacional Especializado que Marcos recebe na Escola C deveria buscar soluções para a inclusão do estudante nas atividades realizadas em sala de aula, já que o aluno possui baixa visão, condição que não deveria impedir a sua participação nas atividades do currículo escolar, se essas fossem devidamente adaptadas. No entanto, os obstáculos que Marcos cotidianamente vivencia na Escola C, sugerem que ocorre com ele o processo descrito pela estudante com baixa visão que participou da pesquisa de Vilaronga e Caiado (2013, p. 73), a qual reconhece que as barreiras que enfrentou no contexto escolar ocorreram porque ela possui uma “deficiência invisível”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando tem mais apoio dos professores, dos alunos, enfim de todos, o deficiente fica mais motivado a estudar (Marcos, estudante da Escola C).*

A presente pesquisa buscou compreender *de que maneira os estudantes cegos e com visão reduzida têm percebido o Atendimento Educacional Especializado que vivenciam nas Salas de Recursos Multifuncionais*. Para responder ao questionamento norteador, esta investigação buscou identificar escolas que possuíssem Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo 2, em funcionamento e atendessem a estudantes cegos e com baixa visão. Foram identificadas cinco escolas que possuíam tais características, das quais foram escolhidas três: A Escola A (onde estuda Regina), a Escola B (onde estuda o aluno Adriano), a Escola C (onde estudam Geraldo e Marcos).

A partir de visitas às referidas escolas e realização de entrevistas com os estudantes, buscou-se: descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para os estudantes cegos e com visão reduzida; identificar e discutir as relações entre a percepção desses estudantes sobre o AEE e a cultura escolar que vivenciam.

A localização das escolas pesquisadas chamou a atenção pela proximidade com o Instituto de Cegos da Bahia e ao Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual. Inicialmente, a existência de SRM do Tipo 2 em duas escolas próximas ao ICB (e próximas entre si) poderiam sugerir representações de uma cultura escolar nessas escolas, que historicamente atendiam alunos do ICB, como mais favoráveis à solicitação e a implantação das SRM. Mas essa percepção foi ampliada, no decorrer da pesquisa.

Nas escolas pesquisadas, o *espaço* que as Salas de Recursos Multifuncionais ocupam não é identificado como um possível espaço segregado de ensino, pois todos os estudantes participam das aulas nas salas comuns. Foi possível perceber que nenhuma das SRM pesquisadas funciona como espaço para reforço escolar ou ensino dos conteúdos realizados nas salas de aula, ou seja, nenhuma oferece apoio pedagógico de maneira substitutiva à escolarização.

As relações entre o *tempo* e a frequência dos alunos com deficiência visual às respectivas SRM aponta que não são realizadas outras atividades de AEE além da adaptação, transcrição e leitura de materiais didáticos e avaliações. De modo geral, é possível dizer que a percepção dos estudantes sobre o *tempo* na cultura escolar está mais relacionada ao momento da realização de testes e provas. É neste momento que os alunos necessitam de *tempo* adicional para concluir as atividades, devido as especificidades da leitura Braille, o que nem sempre é adequadamente compreendido pelos professores das disciplinas.

A *participação dos estudantes* entrevistados nas respectivas SRM ocorre “só de passagem”, para receberem ou entregarem atividades que ora precisam ser impressas em Braille, ora precisam ser transcritas e posteriormente entregues aos professores das disciplinas.

Em nenhum momento os estudantes se referiram à SRM como um espaço para a realização de outras atividades ligadas ao Atendimento Educacional Especializado que não a impressão e transcrição de materiais didáticos, testes e provas adaptados.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que, apesar da existência de Salas Multifuncionais nas três escolas pesquisadas, todos os estudantes contavam com os serviços das instituições especializadas, de maneira complementar ao AEE realizado nas SRM.

Nas instituições especializadas, o apoio à inclusão escolar dos atendimentos dos alunos com deficiência visual entrevistados ocorre de três maneiras principais: a primeira é a realização de atividades de AEE que não são realizadas na SRM (como ensino de Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, escrita cursiva, Educação Física adaptada, informática acessível, realizadas tanto no Instituto de Cegos quanto pelo CAP); a segunda é a participação de professoras lotadas ao CAP como regentes de todas as SRM pesquisadas (desta maneira as professoras realizam o planejamento pedagógico de suas ações nas SRM no CAP); a terceira é o empréstimo de Tecnologia Assistiva (máquina Braille, realizado pelo GVCLC).

Embora carente de articulação sistemática dos serviços oferecidos, pois não há a gestão nem o planejamento que oriente a atuação conjunta dessas instituições, os serviços prestados pelo ICB, GVCLC e CAP representam significativamente o atendimento especializado oferecido aos estudantes cegos e com baixa visão, além da influência na formação de professores, garantia de acesso a recursos especializados e atuação junto à comunidade escolar e a sociedade em geral, conforme o histórico de atuação de cada uma dessas instituições.

Apesar da legislação em vigor definir as SRM como *locus* prioritário do AEE, sua exclusividade, no entanto, não condiz com a realidade encontrada nas escolas pesquisadas.

No momento da realização da pesquisa, apenas o estudante Adriano contava exclusivamente com a Sala de Recursos Multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado, embora, por vezes, a professora Consuelo recorresse ao CAP para a impressão de materiais didáticos do aluno, já que a impressora Braille da Escola B não funcionava.

Desde a implantação das SRM em suas respectivas escolas, os estudantes Geraldo e Regina continuavam a ser atendidos no CAP, onde realizavam aulas de Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, escrita cursiva e informática acessível. O estudante Marcos realizava Atendimento Educacional Especializado no Instituto de Cegos da Bahia, com aulas de Sistema Braille, apoio pedagógico, educação física adaptada, por exemplo. Além disso, Marcos também contava com o apoio do Grupo de voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC), através do qual teve acesso a uma máquina de datilografia Braille, utilizada por ele durante as aulas na Escola C, até 2013.

A vivência de duplicidade de Atendimento Educacional Especializado tanto em instituições quanto nas respectivas escolas direciona a percepção dos estudantes de que as SRM são espaços onde se realizam adaptações de materiais didáticos, impressão e transcrição de avaliações. As falas dos estudantes evidenciam o distanciamento entre as orientações dos documentos oficiais que pressupõem as SRM como *locus* prioritário do AEE.

A permanência das instituições especializadas mesmo com a existência de SRM pode denotar a complexidade que o Atendimento Educacional Especializado pressupõe o qual não tem sido plenamente atendido nas SRM. Merece ser refletida com seriedade as reais possibilidades das escolas convencionais em atuar em áreas como: intervenção precoce, Orientação e Mobilidade, Educação Física adaptada, entre outras.

A *organização e o funcionamento* das SRM pesquisadas apontam para a precária articulação entre a ação pedagógica desenvolvida nas escolas, pelos professores das disciplinas e aquela empreendida nas Salas de Recursos Multifuncionais. A falta de diálogo entre os profissionais, bem como a ausência de planejamento de ações da comunidade escolar são fatores que colaboram para a permanência de barreiras que dificultam a participação e aprendizagem dos estudantes cegos e com baixa visão, como a inacessibilidade a recursos de Tecnologia



Assitiva (TA) adequados à condição visual de cada um, bem como aos respectivos materiais didáticos adaptados.

A partir dos relatos dos estudantes, percebe-se que, mesmo após a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em suas respectivas escolas, permanece a falta de acessibilidade a materiais didáticos, atividades avaliativas e demais recursos para os estudos, em tempo hábil. A principal dificuldade enfrentada pelos alunos, citada por Adriano, Marcos e Geraldo, relaciona-se ao atraso dos professores das disciplinas regulares na entrega de materiais para adaptação. Adriano enfatiza que alguns professores ora alegam terem se esquecido, ora afirmam falta de tempo para providenciarem a adaptação. Esse “esquecimento” dos professores pode estar associado tanto à falta de compreensão das necessidades e dos direitos daquele estudante, quanto representa uma forma de invisibilizar o aluno, negando-lhe os direitos à aprendizagem e à participação de maneira equânime.

Além disso, esse suposto “esquecimento” pode ser associado à esteira de representações sociais compartilhada por professores e demais estudantes, que distingue e inferioriza os alunos com deficiência visual. Reconhecer a existência desses processos é fundamental para a superação das práticas e concepções que o preconceito engendra. Afinal, “(...) entender os processos psicológicos e sociais pelos quais incorporamos e reproduzimos os preconceitos que permeiam as representações sociais dos deficientes em nossa sociedade poderá ser um passo na direção de reconhecer que os estereótipos atuam em todos nós e que podemos construir outras representações, saudáveis e mais genuínas, do Outro” (REILY, 2004, p. 146).

Desta maneira, os estudantes com deficiência visual relataram práticas de ensino que mantêm a dicotomia entre o trabalho realizado pelas professoras de Atendimento Educacional Especializado e aqueles que são desenvolvidos nas salas de aulas convencionais, demonstrando concepções distantes daquelas recomendadas pelos documentos orientadores da proposta de Educação Inclusiva.

Desde que hajam condições adequadas, a inclusão do aluno com deficiência na escola regular impede a segregação e o isolamento, como também proporciona uma interação com as outras crianças, possibilitando a desconstrução de estereótipos existentes em relação à pessoa com deficiência (MIRANDA, 2011a, p. 94)

Na contramão dessa recomendação, os estudantes relatam falta de acessibilidade aos recursos e materiais didáticos e práticas docentes nas salas comuns que viabilizem a plena inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.

Apenas a estudante Regina não relatou qualquer dificuldade sobre essa temática, desde que a professora Carmem começou a atuar na SRM de sua escola. No entanto, a aluna por diversas vezes destacou obstáculos que enfrentou dois anos antes, quando a SRM ainda não estava funcionando, embora seus recursos já estivessem na Escola A. naquele momento, a professora especialista que atuava como itinerante não cumpria a frequência de trabalho (uma vez por semana). Desta maneira, Regina destaca falta de acessibilidade à adaptações de materiais e adaptação e transcrição de provas e testes, problemas constantemente enfrentados por ela, antes do trabalho da professora Carmem na SRM.

Além disso, as necessárias adaptações dos materiais didáticos e das atividades avaliativas ocorrem com atrasos devido a quantidade de trabalho que as professoras recebem e os limitados recursos que dispõe nas SRM. Para Adriano, da Escola B, o não funcionamento da impressora Braille da SRM requer que a professora Consuelo datilografe todo o seu material em Braille, o que exige muito mais tempo do que se pudesse contar com o auxílio do computador e da referida impressora. Já para Marcos e Geraldo, alunos da Escola C, o volume de textos para adaptação é ampliado devido as constantes quedas de eletricidade na SRM, que originam constantes perdas dos trabalhos realizados no computador.

Outro fator mencionado pelos estudantes da Escola C é “necessidade” da impressão em Braille (e posteriormente transcrição) mesmo das atividades desenvolvidas pelos dois alunos com baixa visão da escola. Marcos relata que isso ocorre porque os professores das disciplinas não aceitaram atividades impressas com fontes ampliadas, nem a escola dispõe de recursos para custear os cartuchos de tinta necessários. Assim, na Escola C, segundo Marcos “(...) a fila para a transcrição é maior do que tudo”.

A prática da impressão em Braille de atividades realizadas em tinta por alunos que possuem baixa visão é bastante controversa. Devido aos limites da presente pesquisa, que não buscou analisar as percepções das professoras especializadas sobre o trabalho realizado nas SRM, mas antes, pretendeu dar voz aos próprios estudantes com deficiência visual, tal prática das professoras da SRM à princípio, demonstram o desconhecimento das particularidades do AEE ao aluno com baixa visão, associando-se, desta maneira, deficiência visual exclusivamente à cegueira; além de uma concepção da cultura escolar que não entende esses alunos como parte da escola, tendo, portanto, os mesmos direitos que os demais estudantes têm para a aquisição de materiais didáticos adequados à sua condição. Temática que poderia ser abordada em

outros estudos, que destaquem como a cultura das escolas têm percebido e atendido aos estudantes com baixa visão.

Na Escola C, as dificuldades comuns aos dois estudantes referem-se à falta de articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aulas e o da Sala de Recursos Multifuncionais. Os alunos relatam como os professores tendem a poupá-los de atividades escolares, por não acreditarem que estudantes com deficiência visual possuam a capacidade de aprendizagem esperada dos outros estudantes. Em nenhum momento, nem Geraldo nem Marcos se referiu a qualquer ação da Sala de Recursos Multifuncionais a fim de discutir com a comunidade escolar sobre essas questões, desfazendo mitos sobre a deficiência visual que possivelmente os professores, gestores e demais alunos possuem.

Desta maneira, podemos dizer que a implantação das SRM do Tipo 2 nas escolas pesquisadas refletem iniciativas anteriores de garantia de acesso à escolarização de estudantes com deficiência visual, forjadas conforme o modelo de atuação da Sala de Recursos, cultura escolar da qual ainda não conseguiu se dissociar. A proximidade de duas das referidas escolas com o Instituto de Cegos da Bahia, representa a manutenção da percepção de que estes alunos só podem ser plenamente atendidos no contexto das instituições especializadas, compreensão que, em boa medida, exime as escolas pesquisadas de assumirem a inclusão escolar desses alunos como projeto partícipe de projeto de educação que compreenda a diversidade presente tanto nas salas de aulas, quanto na sociedade.

As práticas correntes da educação valorizam, por meio do ler, do escrever e do contar, os aspectos cognitivos da inteligência, mas cabe questionar até que ponto se respeita as diferentes formas de apreensão e expressão da realidade. O relacionamento entre professor e aluno implica uma aproximação que leve em consideração as diferenças entre as pessoas, o saber do indivíduo, a sua forma de percepção, as diversas formas de comunicação e de organização do conhecimento. (RABÉLLO, 2011, p. 64)

Ao contrário, as escolas pesquisadas refletem uma pedagogia focada na homogeneização dos estudantes, através de práticas de ensino focadas em um modelo idealizado do sujeito que aprende. É nesse sentido que apontam as percepções dos estudantes com deficiência visual entrevistados, com destaque para as falas de Adriano, Geraldo e Marcos, que relataram situações em que se perceberam invisibilizados por professores.

Os estudantes não se referiram ação empreendida pelas SRM a fim de dirimirem essas situações. Destaca-se, assim, que nas escolas pesquisadas, persistem preconceitos e mitos que

não favorecem a percepção dos alunos com deficiência visual como eles realmente são, criando estereótipos e favorecendo a perpetuação de relações assimétricas entre aqueles que enxergam e os que não vêem, fatores constituem profundos obstáculos ao processo de inclusão escolar dos estudantes entrevistados.

Notou-se que direcionamento político educacional que assume a Sala de Recursos Multifuncionais como principal lócus de atuação do Atendimento Educacional Especializado, pressupõe a atuação de docentes especializados articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido em toda a escola, contexto que evidencia a proposta de uma escola inclusiva, na qual a acessibilidade aos currículos, recursos pedagógicos, avaliações etc, devem ocorrer mediante planejamento coletivo.

Todavia, nas escolas pesquisadas, não ocorre o planejamento pedagógico entre as professoras especializadas e aquelas professoras das disciplinas. Dessa forma, todos os estudantes mencionam situações em que suas especificidades individuais não são contempladas pelas SRM, seja pela necessidade de buscarem auxílio de instituições especializadas para cursarem atividades relativas ao AEE, seja por não mencionarem a participação em plano de atendimento que garantisse a aquisição desses conhecimentos nas próprias SRM.

No caso dos estudantes com deficiência visual, podemos citar como conhecimentos específicos o Sistema Braille, o soroban, a Orientação e Mobilidade, a compreensão de regras básicas para o uso de os softwares leitores de tela, de descrição de imagens e orientações para a leitura de materiais em relevo, etc. No caso do aluno com baixa visão, a realização de avaliação diagnóstica que verificasse a possibilidade de uso de recursos de ampliação, além dos softwares leitores de tela, poderia favorecer a participação do aluno nas atividades escolares, pois o mesmo apresenta dificuldades para realizar a leitura em Braille.

Embora se considerem que as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais representem os conhecimentos da Educação Especial em cada escola, não se pode atribuir exclusivamente à atuação delas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de inclusão escolar. Faz-se necessário problematizar concepções mais estreitas que outorgam exclusivamente aos professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais a responsabilidade pela construção da cultura escolar inclusiva.

A assunção de uma escola efetivamente inclusiva perpassa por fatores mais amplos da política educacional, valorização da profissão docente, gerenciamento de verbas e recursos, gestão escolar participativa, planejamento coletivo de ações, entre outros.

Sem investimentos coerentes na formação de todos os professores, por exemplo, a responsabilidade pela educação daqueles considerados público-alvo da Educação Especial permanecerá ligada unicamente aos professores especializados, o que contraria o entendimento de que a escola é direito de todos e de que a aprendizagem escolar ocorre em ambientes comuns de ensino, com a partilha de experiências, conhecimentos, desafios e expectativas.

Portanto, urge repensar a articulação entre serviços de Educação Especial, visando estreitamento dos laços entre a rede de serviços existentes seja para a formação de professores, seja para a realização de atividades de pesquisa sobre a Educação Especial. Efetivando-se, assim, a continuidade de serviços de AEE, cumprindo a garantia dos direitos de acesso aos conhecimentos necessários para a sua plena inclusão escolar, mediante o desenvolvimento de culturas escolares que considerem todos os alunos, sem distinção.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. dos S. T. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: quais as experiências das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/Rio de Janeiro?** 2013. 151f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2013.

ALVES, D. O. et. al. (Org). **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2012.

BAPTISTA, C. R. Rev. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista brasileira de Educação Especial** [online]. Marília, v.17, p.59-76, mai. / ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_arttext)> Acesso em: 15 mar. de 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERTOUL, C. de L. **Salas de Recursos e Sala de Recursos Multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel/PR.** Monografia Especialização. UNIOESTE. Cascavel, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Editora Porto. 1982.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 14 de dez. 1962. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 20 abr. de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 4 jul. 1973. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 ago 2012.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de jul. de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de dezembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: **Casa Civil**, 2004b.

\_\_\_\_\_. Subsídios para a Organização e Funcionamento de serviços de Educação Especial: Área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 12 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997a.

\_\_\_\_\_. Deficiência Visual. Série Atualidade Pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 1997b.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 20 maio 2012

\_\_\_\_\_. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: MEC/SEESP, 2001

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm)>. Acesso em: 6 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Edital N° 01, de 26 de abril de 2007a. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 12 abr. de 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n° 6.215, de 26 de setembro de 2007b. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 26 set. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm)>. Acesso em: 25 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007c. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 13 nov. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 10 mar. de 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria Ministerial n°13, de 26 de abril de /2007d. Dispõe sobre o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9935&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9935&Itemid=>)>. Acesso em: 10 mar. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada à distância para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007e

\_\_\_\_\_. **Formação continuada à distância para Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007f

## \_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com**

**Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/CORDE. Brasília: 2007g.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 17 set. 2008. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 10 mar. de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n° 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.



**Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 mar. de 2012

\_\_\_\_\_. Nota Técnica Nº 09/2010, de 09 de abril de 2010a. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 18 jul 2013

\_\_\_\_\_. Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010b. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5294&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5294&Itemid=>). Acesso em: 25 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2011a. Brasília: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, 2011. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 10 mar. de 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 17 nov. 2011. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica nº 62, de 08 de dezembro de 2011c. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Ministério da Educação. Brasília, DF: 8 dez. 2011.

BORDAS, M. et. al. **Compreendendo o território-lugar como ponto de partida para a inclusão social.** In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.) Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 61-69.

BUCHALLA, C. M. Organização Mundial da Saúde e Família de Classificações Internacionais. In: SAMPAIO, M. W. [et al] **Baixa visão e cegueira:** os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 17-28.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas e análise. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas e análise. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-66.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores associados: PUC, 2006.

\_\_\_\_\_. JESUS, D. M. ; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. JESUS, D. M. ; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

CANÁRIO, R. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Revista Educação Unisinos. Vol 12, número 2, Maio/ago 2008. p. 73 -81

CARVALHO, K. M. M. et al. **Visão subnormal: orientações ao professor do ensino regular**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003. p. 36 – 61. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em 3 out. 2013.

CRUZ, C. M. P. da. **Integração escolar do aluno com cegueira: da intenção à ação**. 2002. 183f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana, Centro de Referência Latinoamericano para La Educacion Especial CELAEE, Feira de Santana, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

DIDEROT. Trad. Guinsburg. J. Obras 1: filosofia e política. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DOMINGUES, C. A.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Alunos com baixa visão. In: DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. 2010.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D.; GUEDES, M. T. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. MEC/SEESP, Brasília: 2010.

FABRIS, E. T. H. ; LOPES, M. C. . **Quando o Estar Junto Transforma-se Numa Estratégia Perversa de Exclusão**. In: Congresso Internacional de Educação Intercultural Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferença e mediações, 2003, Florianópolis/SC. CD-Rom do Congresso Internacional de Educação Intercultural Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferença e mediações. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>  
acesso em: 01 de março de 2014

FARREL, M. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas**: guia do professor. Porto Alegre, Artmed, 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. ; MIRANDA, T. G. . **Tecnologia Assistiva e salas de recursos**: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G.. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. 1ed.Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, v. , p. 247-266.

\_\_\_\_\_. **Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva**. In: NUNES, L. R. O. P; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F.. (Org.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011, v. , p. 71-82.

\_\_\_\_\_. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?**. In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N.. (Org.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1ed.Porto Alegre: Redes Editora, 2009, v. , p. 207-235.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012. p. 83 – 100

GLAT, R. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 7Letras, Rio de Janeiro: 2007.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012. p. 203 – 237.

HADDAD, M. A.; SAMAPIO, M. W. Aspectos globais da deficiência visual. In: SAMPAIO, M. W. [et al] **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 7-19

IBGE, Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KASSAR, M. C. M. Matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? LAPLANE, A. L. F. de.; GÓES, M. C. R. (Org.) **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012. p. 101-128

LAPLANE, A. L. F. de.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, 2008, p. 209-227.

\_\_\_\_\_.; Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. LAPLANE, A. L. F. de.; GÓES, M. C. R. (Org.) **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: set/dez. 2008, v. 14, n.3. p. 463-478.

\_\_\_\_\_. **O deficiente no discurso da legislação**. SP: Papirus, 2009.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. 1 ed. 2 impr. São Paulo: Santos Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Visão normal. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. 1 ed. 2 impr. São Paulo: Santos Editora, 2010. p. 13-26.

\_\_\_\_\_.; RAMIREZ, M. B. Visão subnormal. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. 1 ed. 2 impr. São Paulo: Santos Editora, 2010. p. 27-44.

MARTINEZ, A. B. C. **Ensino de ortografia e Sistema Braille: um estudo de caso**. 2011. 171 f. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência visual**. Porto: Afrontamento. 2006.

\_\_\_\_\_. **Sentido Sul: a cegueira no espírito do lugar**. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra. Edições Almedina. Coimbra: 2013a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa acadêmica e deficiência visual: resistências situadas, saberes partilhados. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 19, p. 55-66, out. 2013b.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MANZINI, E. J. **Formação de Professores e Tecnologia Assistiva**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 45-63.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

\_\_\_\_\_. Ver e não ver a pessoa com deficiência visual em sua educação formal – recortes de pesquisas. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 19, p. 42-54, out. 2013.

MATTELART, A.; NEVEU, E. Introdução aos Estudos Culturais. Editorial Parábola, São Paulo: 2004

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª Ed. São Paulo. Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação da pessoa com deficiência visual no Brasil: ações político-administrativas e pedagógicas. In: SAMPAIO, M. W. [et AL.]. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro, Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 415-426.

MELO, A. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33. set/dez. 2006. p. 387 – 559.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor e a política nacional de Educação Especial**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1CD-ROM

\_\_\_\_\_. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010b.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, T. G. M.; ROCHA, N. S.; SANTOS, P. A. **O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência**. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009a.

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: MIRANDA, T.; DÍAZ, F., BORDAS, M., GALVÃO, N. (Org.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador, EDUFBA, 2009b. p 27-38.

\_\_\_\_\_. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.) **Avanços em**

políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009c. p. 205-220.

\_\_\_\_\_. O Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, T. GALVÃO FILHO, T. (org.) **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011a. p. 93-106.

\_\_\_\_\_. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. \_\_\_\_\_. JESUS, D. M. ; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 124-142.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: IBpex, 2010

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GRASSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012. p. 7 – 37

NÓVOA, A. Relação escola/sociedade; novas perspectivas para um velho problema. In: III CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2008. disponível em: <[www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/EdSoc-Relação\\_escola\\_sociedade.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/EdSoc-Relação_escola_sociedade.pdf)>. Acesso em 3 out. 2013.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Zahar, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, J. M. C. Percepções de professores das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o Atendimento Educacional Especializado. In: SILVA, L. M.; SANTOS, J. B. **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 121-162

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 29. set. 2010.

Organização Mundial de Saúde. **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª Revisão**. São Paulo: Edusp, 1993.

Organização Mundial de Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ORTIZ, R. Estudos Culturais. **Revista Tempo Social – USP**, jun, 2004. p. 119 – 127. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n1/v16n1a07.pdf>>. Acesso em 3 out. 2013.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas e análise**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

PLESTCH, M. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU-Edur, 2010.

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

RABÊLLO, R. S. **Teatro-Educação**: uma experiência com jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M. de.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF: 2007.

\_\_\_\_\_.; SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, C. A. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. 2010.p. 26-57.

SANTOS, R. N. Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP e a escola. 2007. 165f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_.; CORREIA, P. H. ; NASCIMENTO, E. de S. . A avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência visual na Educação Básica. In: CORREIA, P. da H.; NASCIMENTO, E. de S. (Org.). **Dialogando com a Inclusão**. 1ed. Salvador: Linceu, 2012a, v., p. 40-50.

\_\_\_\_\_. A trajetória do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC) na educação de deficientes visuais no Estado da Bahia. In: SIMPÓSIO IBEROAMERICANO HISTORIA, EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO EDUCATIVO, 2012, Campinas. **Caderno de resumos...** Campinas: FE/UNICAMP, 2012b. v. 1. p. 38-38.

\_\_\_\_\_. Apoio ao processo de inclusão de estudantes deficientes visuais: um estudo sobre a efetivação do trabalho do CAP/ Salvador-BA. In: Patrícia Carla da Hora Correia. (Org.). **Dialogando com a Inclusão 2**. 1ed.Salvador: Linceu, 2013a, v. , p. 20-35.

\_\_\_\_\_. A inclusão de estudantes com deficiência visual no Estado da Bahia: a experiência do Grupo De Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC). In: III CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE ., 2013, Almada, Portugal. **Atas...** Almada,: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2013b. p. 2194-2209.

SAMPAIO, M. W. [et AL.]. **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro, Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SILVA, L. M. **Diferenças negadas**: o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: EDUNEB: 2008a.

SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental. BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas e análise**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008b. p. 67-108.

SILVA, R. G. da. **O professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. 2008. 195f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008c.

SILVA, L. M.; SANTOS, J. B. **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SILVA, T. T da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, T. T. da. (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012. p. 185 - 202 – 82

SILVA, W. L. B da. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ**. 2013. 166f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fulminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2013.

SIMON, R. A pedagogia como uma tecnologia cultural. *In: SILVA, T. T. da. (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2012. p. 61 – 82

SOARES, A. T. C. Há lugar para o ensino de Filosofia na Escola Inclusiva? *In: SAES, A. F de A. (org.) Diálogos abertos: primeiras experiências do PIBID Filosofia da UFBA*. Editora Quarteto, Salvador/Bahia: 2012. p. 89 – 100.

\_\_\_\_\_. **É possível ensinar Filosofia na Escola Inclusiva?** *In: I CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO*. 2011. Campinas, Anais... Campinas: PUC-Campinas, 2011, p. 59.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, J. B. de. A Acessibilidade como campo de pesquisa: um panorama e os desafios investigativos no século XXI. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-29, out. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. *In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre (RS): Editora da UFRGS, 2000, v. , p. 37-69.

\_\_\_\_\_. **Incluir para excluir**. *In: Carlos Skliar; Jorge Larrosa. (Org.). Habitantes de Babel: poéticas e políticas da diferença*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001, v., p. 105-118. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.5.htm>. Acesso em 3 out. 2013.



\_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003. p. 5 – 15. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>>. Acesso em 3 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária – Brasil e França, final do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2005.

VILARONGA, C. A.; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 119, n. 1, p. 61-78, mar, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Blindness and visual disability**. 2013. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>> acesso em: 29 de novembro de 2013

**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista**

1. Como foi sua trajetória escolar? Em quais escolas e instituições especializadas estudou?
2. Antes de você estudar nesta escola, como era realizado o atendimento especializado?
3. Qual a sua idade? Qual a série que você estuda?
4. Você necessita de algum recurso adaptado para estudar? (Caso sim, descrever)
5. Você tem acesso a atendimento especializado? Descreva qual/quais e onde ocorre(m).
6. Há quanto tempo estuda em escola com Sala de Recursos Multifuncional? (Se vivenciou a implantação da SRM na escola, como ocorreu esse processo?)
7. Como é a SRM da sua escola?
8. Sobre os recursos da SRM: quais funcionam plenamente e qual/quais você utiliza?
9. Que tipo de material é produzido para você na SRM?
10. Descreva como é o trabalho da(s) professora(s) da SRM.
11. Como é a sua participação na SRM?
12. Você tem acesso aos conteúdos estudados na sala regular? Descreva.
13. Você utiliza algum recurso adaptado durante as aulas? Qual?
14. Como acontece a avaliação na sua escola?
15. Quais as adaptações são feitas para você para a realização das provas e testes?
16. Como é a sua relação com a(s) professora(s) da SRM?
17. Como é a sua relação com os outros professores da escola?
18. Como é a sua relação com os seus colegas nesta escola?
19. Como é a relação das professoras da SRM com os outros professores da escola?
20. Gostaria de ressaltar que não será citado seu nome nem o de sua escola, mas preciso da sua autorização para utilizar as informações dessa entrevista. Você autoriza?