



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: ATENDIMENTO DE  
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE  
MANAUS/AM

Claudenilson Pereira Batista

MANAUS-AM  
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDENILSON PEREIRA BATISTA

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: ATENDIMENTO DE  
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL  
NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos.

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B333p Batista, Claudenilson Pereira  
Política pública de inclusão : atendimento de educandos com  
deficiência visual no município de Manaus/AM / Claudenilson  
Pereira Batista. 2015  
123 f. : 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Política pública. 2. Educação especial no contexto inclusiva. 3.  
Deficiente visual. 4. Atendimento educacional especializado. I.  
Matos, Maria Almerinda de Souza II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título

CLAUDENILSON PEREIRA BATISTA

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: ATENDIMENTO DE  
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE  
MANAUS/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos.

Aprovado em 19 / 11/ 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Luiz César Martini – Membro  
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

## **DEDICATÓRIA**

*À memória de meus pais, que na simplicidade de suas vidas, ensinaram-me valores que foram responsáveis pelas minhas formações humana e cidadã.*

*A todos os deficientes visuais do município de Manaus.*

## *AGRADECIMENTOS*

*Meus sinceros agradecimentos, à minha orientadora, Professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, por acreditar no meu potencial, por ter me acolhido, pelas preciosas orientações, pelo apoio e por todo ensinamento acadêmico.*

*À minha sobrinha Diana, que não mediu esforços para me ajudar nesta caminhada.*

*A todos os meus colegas de turma, pela amizade, colaboração e incentivo.*

*Aos meus amigos, Professor Dr. Dalmir Pacheco e Professora Msc. Lúcia Tinoco, pelos diálogos tão produtivos ao longo do curso.*

*À Professora Dra Maria do Socorro Duarte Marques, pela participação em minha banca de qualificação e contribuição com valiosas orientações.*

*A todos os colaboradores voluntários do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial-NEPPD, pelo apoio a mim dispensado.*

*À Professora Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, e ao Professor Dr. Luiz Cesar Martini, pela participação em minha banca de defesa, pelas congratulações e palavras de incentivo.*

*Ao governo do Estado do Amazonas, através do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-Fapeam, pelo suporte financeiro para a execução do projeto.*

***Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigado!***

## RESUMO

Este trabalho, que versa sobre Política Pública de Inclusão, elegeu como campo de investigação, a rede pública educacional do município de Manaus, Estado do Amazonas. Nosso estudo se contextualiza, nas ações implementadas pelas políticas governamentais para a Educação no contexto da Inclusão, pautadas em elementos norteadores como a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, na Resolução 04, de 2009, e no Decreto nº 7611, de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. A implementação de tais documentos, suscitou atenção a esse trabalho, com interesse específico no atendimento aos educandos com deficiência visual em Sala de Recurso Multifuncional. Essa pesquisa, de abordagem teórica e prática, tem como esteio teórico, a teoria crítica, especialmente no pensamento de Adorno (2012), e dialogamos ainda, com renomados autores como: Peter Mittler (2003), Mazzotta (2011), Mantoan (2011-2014), Masini (2007), Jannuzzi (2006), Romeu Kazume Sasaki (1997), entre outros. Este trabalho se constitui em um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Os procedimentos são de caráter bibliográfico, documental e de campo. Para a coleta de dados, utilizamos instrumentos como: entrevista semiestruturada e observação direta não participante. Para análise dos dados, trabalhamos com a análise de conteúdo. O problema da pesquisa, foi assim elaborado: como os educandos com deficiência visual estão sendo atendidos nas salas de recurso multifuncionais, a partir do dito das legislações do Atendimento Educacional Especializado, cujo objetivo maior é analisar a ação pedagógica dirigida à pessoa com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo, e o desafio de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como diretriz. Quanto aos específicos, nos propomos: desvendar os aspectos históricos e políticos das pessoas com deficiência visual no município de Manaus; analisar o papel e as ações desenvolvidas pela educação especial no município de Manaus; identificar a partir das percepções do gestor(a) da escola pesquisada, quais foram as ações implementadas a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva, considerando que tais diretrizes propunham acesso, a permanência e a qualidade da educação do aluno deficiente visual no ensino regular. De um modo geral, aceitamos o desafio de realizar esse estudo, com o intuito de tentar contribuir, para a melhoria de nossa educação local, de nossos conhecimentos profissionais bem como, para a lapidação de nossas reflexões acadêmicas acerca do tema.

**Palavras-Chave:** Política Pública. Educação Especial no Contexto Inclusivo. Deficiente Visual. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

This work, which deals with Public Inclusion Policy, elected to field of research, educational public network in the city of Manaus, state of Amazonas. Our study is contextualized in the actions taken by government policies for education in the context of inclusion, guided in guiding elements such as the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, 2008, in Resolution 04 of 2009 and Decree No. 7611, 2011, which provides for the Educational Service Specialist. The implementation of such documents, raised attention to this work, with specific interest in serving students with visual impairments in Multifunctional Resource Room. This research, theoretical and practical approach has the theoretical underpinning, critical theory, especially in the thought of Adorno (2012), and engage in dialogue also with renowned authors such as: Peter Mittler (2003), Mazzotta (2011), Mantoan (2011 -2014), Masini (2007), Jannuzzi (2006), Romeo Kazume Sasaki (1997), among others. This work constitutes a case study with a qualitative approach. Procedures are bibliographical, documentary character and field. To collect data, we use tools such as semi-structured interviews and non-participant direct observation. For data analysis, we work with the content analysis. The problem of research, was well prepared: as learners with visual impairment are being met in multifunctional resource rooms, from said of the laws of the Educational Service Specialist, whose main objective is to analyze the pedagogic action directed to the visually impaired person, considering the contemporary brasileirosoiro context, and the challenge of political propositions that indicate the school inclusion as a guideline. As for the specifics, we propose: unravel the historical and political aspects of visually impaired people in the city of Manaus; examine the role and the actions taken by special education in the city of Manaus; identify from the manager's perceptions (a) of the surveyed school, what were the actions implemented from the national guidelines for inclusive education, considering that such guidelines proposed access, permanence and quality of the visually handicapped student education in regular schools . Generally, we accept the challenge to perform this study, in order to try to contribute to the improvement of our local education, our professional knowledge and for the stoning of our academic reflections on the subject.

**Key-Words:** Public policy. Educational Service Specialist. Visually Impaired. Special Education.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de associados da ADVAM, classificados por categoria .....	27
Tabela 2 – População residente com deficiência visual no município de Manaus .....	28
Tabela 3 – Número de educandos com deficiência visual, matriculados na escola pública no Brasil .....	50
Tabela 4 – Dados da rede educacional municipal de Manaus/2014 .....	60
Tabela 5 – Número de educandos com deficiência visual, atendidos na rede pública do município de Manaus/2015 .....	61
Tabela 6 – Lista de materiais da sala de recurso.....	90
Tabela 7 – Materiais e equipamentos da sala de recurso/tipo I.....	90
Tabela 8 – Mobiliários da sala de recurso/tipo I.....	91
Tabela 9 – Equipamentos e material didático-pedagógico para sala de recurso/tipo II.....	91

## LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ADVAM - Associação dos Deficientes Visuais do Amazonas  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
CBEC – Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CETRIDE - Centro de triagem diagnóstico educacional  
CMEE - complexo Municipal de Educação Especial  
CME - Conselho Municipal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DV - Deficiente Visual  
FEBEC – Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos  
IBC - Instituto Benjamin Constant  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério de Educação e Cultura  
ONCB – Organização Nacional dos Cegos do Brasil  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PNEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SAC – Sociedade de Assistência aos Cegos  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação  
SRM - Sala de Recurso Multifuncional  
STJ - Superior Tribunal de Justiça  
UBC – União Brasileira de Cegos  
UDEVIMA – União dos Deficientes Visuais de Manaus  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 BREVES REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA POLÍTICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS .....</b>	<b>15</b>
1.1 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA LINHA DO TEMPO NO BRASIL	16
1.2 CONHECENDO A TRAJETÓRIA DOS DEFICIENTES VISUAIS EM MANAUS....	23
1.3 A REALIDADE DOS DEFICIENTES VISUAIS EM MANAUS.....	31
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INCLUSIVO NO MUNICÍPIO DE MANAUS.....</b>	<b>43</b>
2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PNEEPEI.....	43
2.2 O DECRETO N° 7611, DE 2011.....	52
2.3 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS....	57
<b>2.3.1 O encaminhamento de educandos deficientes visuais para as Salas de Recurso Multifuncional.....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NA ESCOLA HÉLIO BALBINO.....</b>	<b>67</b>
3.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA HELIO BALBINO.....	67
3.2 A PESQUISA E OS CAMINHOS TRILHADOS.....	68
<b>3.2.1 Problematizando o Atendimento Educacional Especializado para DVs.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.2 Questões Norteadoras.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2.3 Os objetivos a serem alcançados.....</b>	<b>70</b>
3.3 CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA.....	71
<b>3.3.1 A coleta de dados.....</b>	<b>74</b>
<b>3.3.2 O sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>76</b>
<b>3.3.3 Lapidação dos dados.....</b>	<b>77</b>
3.4 A GESTÃO ESCOLAR PELO VIÉS DA INCLUSÃO.....	78
3.5 OS DOCUMENTOS DA ESCOLA.....	82
<b>3.5.1 O que reza o projeto político pedagógico?.....</b>	<b>82</b>
<b>3.5.2 E o projeto da sala de recurso?.....</b>	<b>86</b>
<b>3.5.3 Acessibilidade.....</b>	<b>88</b>
3.6 CONHECENDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	93
<b>3.6.1 Alunos atendidos.....</b>	<b>97</b>
<b>3.6.2 Práticas Pedagógicas.....</b>	<b>98</b>
<b>3.6.3 Orientação e mobilidade.....</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

### Estatuto do homem

#### **Artigo I**

Fica decretado que agora vale a verdade.  
Agora vale a vida,  
E de mãos dadas,  
Marcharemos todos pela vida verdadeira.

#### **Artigo II**

Fica decretado que todos os dias da semana,  
Inclusive as terças-feiras mais cinzentas,  
Tem direito de converter-se em manhãs de  
domingo.

#### **Artigo III**

Fica decretado que, a partir deste instante,  
Haverá girassóis em todas as janelas,  
Que os girassóis terão direito  
A abrir-se dentro da sombra;  
E que as janelas devem permanecer o dia  
inteiro,  
Abertas para o verde onde cresce a esperança.

#### **Artigo IV**

Fica decretado que o homem  
Não precisará nunca mais  
Duvidar do homem.  
Que o homem confiará no homem  
Como a palmeira confia no vento,  
Como o vento confia no ar,  
Como o ar confia no campo azul do céu”.

(TIAGO DE MELO).

O presente trabalho tem como finalidade dissertar sobre a Política Pública de Educação no município de Manaus, delimitadamente sobre o Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual. Para justificar nosso interesse pelo

tema, peço permissão para neste prelúdio textual, fazer uso da primeira pessoa do singular, sem contudo, pretender negligenciar o caráter científico desta produção.

Nasci com retinose pigmentar, uma patologia ocular, em função da qual, enfrentei muitas dificuldades para concluir os ensinamentos fundamental e médio. Dificuldades essas, que se agravaram após ter ficado cego e, alcançado o ensino superior em filosofia, com a ausência de acessibilidade na estrutura física e na biblioteca da Universidade (Universidade Federal do Amazonas – UFAM), que obstaculizavam meu trânsito e acesso ao acervo literário da Academia.

Coragem, persistência e determinação, que sempre povoaram minhas trajetórias acadêmica e pessoal, me fortaleceram para concluir duas pós-graduações: Educação Inclusiva (UFAM), Atendimento Educacional Especializado (UEM-PR). Tais formações, me credenciaram a exercer a função de assessor pedagógico, em deficiência visual, na rede pública educacional de Manaus, através do Complexo Municipal de Educação Especial – CMEE/SEMED.

A experiência de militância no segmento dos deficientes visuais no Amazonas e no Brasil, desde 1998, minha participação como colaborador na Associação dos Deficientes visuais do Amazonas – ADVAM e, o exercício de minhas funções profissionais, que me despertaram o sonho de ver os deficientes visuais, serem reconhecidos como verdadeiros cidadãos, por parte do Estado e da sociedade, bem como, de terem suas necessidades educacionais atendidas com dignidade, me levaram a caminhar pelos campos (nem sempre floridos) da Educação Especial. Além disso, o contato direto com o ambiente educacional e com as inter-relações de seus atores, muitas vezes conflituosas, me incentivaram a querer ampliar meus conhecimentos acadêmicos acerca desse ambiente.

A cada visita nas escolas, um drama, uma incerteza ou um pedido de ajuda vindo de pais ou professores, sintomas de uma política ainda não consolidada. Diante desses fatos recorrentes e, de um verdadeiro arsenal legal, passei a refletir sobre as questões que envolvem o atendimento educacional dos deficientes visuais.

As conturbadas relações, entre as pessoas sem deficiência e aquelas que apresentam características dissonantes da maioria, que causam desigualdades e afasta um ser humano do outro, ainda ilustram negativamente o momento histórico em que vivemos. Em nossos dias, sim, é verdade e lamentável, que pessoas com deficiência, necessitem recorrer a instrumentos legais, para usufruírem de direitos tão comuns às demais, como a educação, o ir e vir, a cultura, entre outros.

Diante de todos esses questionamentos e preocupações, as perguntas que orientaram nosso trabalho foram: Qual é a proposta de organização da Educação Especial em um município com a dimensão de Manaus, visando garantir a equiparação de oportunidades para os educandos com deficiência visual? Quais são os processos de avaliação e encaminhamento da SEMED dos alunos com deficiência visual para o AEE? Como os professores estão articulando o currículo escolar com o vivido no AEE? Complementação, suplementação a quê?

O conteúdo dessa narrativa, é que me fez dirigir um olhar investigativo para o tema em discussão e, tentar compreender e explicitar, os pormenores dessas contradições sociais, apresentadas pela contemporaneidade. Os resultados alcançados poderão subsidiar nossa humilde contribuição, para a efetivação de uma educação mais democrática.

O primeiro capítulo de nosso trabalho, intitulado: Breves reflexões sobre a história política das pessoas com deficiência visual no município de Manaus é apresentado em caráter teórico. Refazemos os caminhos trilhado pelos deficientes visuais no Brasil e na capital do Amazonas (Manaus), desde o período imperial até os nossos dias. Abordamos o movimento político, alinhavado com a oferta de educação, e a busca de firmação do DV como cidadão.

Em atendimento ao primeiro objetivo, fizemos uma pesquisa bibliográfica, refizemos a estrada percorrida pelos deficientes visuais, através de seu movimento político, entrelaçado com a Educação Especial no Brasil e no município de Manaus.

Para enriquecermos nossa discussão textual, bem como, validarmos cientificamente nosso estudo, dialogamos com autores que ajuízam sobre o tema como: Mazzotta (2011), por meio de suas pesquisas acerca de políticas públicas e histórias das pessoas com deficiência no Brasil, desde o período imperial, Jannuzzi (2006), colaborou com seus estudos sobre a história da educação especial em nosso país, Paulo Freire (2011), contribuiu com sua relevante pedagogia libertária, Romeu Kazumi Sassaki (1997), por sua vez, acrescentou com seus trabalhos sobre a inclusão social dos deficientes visuais.

Apreciamos ainda, artigos, livros, teses e dissertações já publicadas, portanto, de domínio público.

O segundo capítulo de nosso trabalho, sob o título: A educação especial no contexto inclusivo no município de Manaus, é uma pesquisa documental. Analisamos questões conceituais sobre o processo de inclusão na educação e, o discurso da lei, acerca do Atendimento Educacional Especializado, para uma melhor compreensão de como o município de Manaus, vem conduzindo o processo inclusivo na rede pública de ensino.

Analisamos os principais documentos que ora balizam a educação especial em curso em nosso país, a saber: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e, o Decreto Federal 7611, de 2011, além de documentos de esfera municipal, que orientam a política de inclusão educacional na rede municipal, como a Resolução 010.

Os autores que contribuíram com este capítulo, foram: Palma Filho (2007), conceituando políticas públicas, Santos (2003), com seu conceito sobre inclusão, Adorno (2012), com o seu pensamento sobre a nova postura a ser adotada pelas pessoas, para uma educação emancipadora, Prieto (2005), suplementou com seus trabalhos sobre políticas públicas de inclusão, entre outros.

O terceiro capítulo, intitulado: o Atendimento Educacional Especializado para o educando com deficiência visual, na escola Hélio Balbino, é a nossa pesquisa de campo, conhecemos em loco, como a escola pesquisada, desenvolve o Atendimento Educacional Especializado, para educandos com deficiência visual, na sala de recurso multifuncional. Conhecemos as práticas pedagógicas aplicadas, as condições de acessibilidade do ambiente, analisamos os documentos orientadores da política educacional interna da escola, bem como, a visão conceptual da gestora e da professora da sala de recurso, acerca da inclusão e, do Atendimento Especializado dos alunos em questão.

Apresentamos a configuração e o percurso da pesquisa, a análise dos dados coletados, e por fim, nossas considerações conclusivas.

Servimo-nos das contribuições teóricas de: Libâneo (2008), com seu conceito de gestão, Veiga (1995), aborda sobre projeto político-pedagógico, Masini (2007), colaborou com suas produções sobre o atendimento de alunos cegos e com baixa visão, dentre outros não menos importantes.

## CAPÍTULO 1

### 1 BREVES REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA POLÍTICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE MANAUS

*Por isso que agora vou assim no meu caminho.  
Publicamente andando.  
Não, eu não tenho um novo caminho.  
O que eu tenho de novo é o jeito de caminhar.  
Aprendi ( o caminho me ensinou) a caminhar cantando  
Como convém a mim, e aos que vão comigo  
Pois, já não vou mais sozinho (TIAGO DE MELO).*

Para compreendermos a nossa realidade atual, faz-se necessário que conheçamos as transformações que se sucederam na sociedade ao longo da história. Neste sentido, para desvelarmos os fenômenos que caracterizam o momento vivido no campo educacional brasileiro, é pertinente recorrermos à história e refazermos o itinerário percorrido pela Educação Especial, de acordo com as relações da sociedade com as pessoas com deficiência, desde o período que surgiram as ideias, que levaram a sociedade ocidental acreditar na possibilidade de educá-las, até o momento atual.

Creemos, que mirando para o passado e, estabelecendo relações com o presente, além de permitirmos que o leitor se situe no contexto atual, poderemos talvez, identificar alguns ramos que insistem e persistem em nosso sistema escolar. Assim, será possível mudarmos a rota de nossa educação, e alcançarmos a tão almejada qualidade no ensino, tema este, que discutiremos em um outro momento.

Ressaltamos, que não pretendemos afirmar como nossa sociedade deveria ter trilhado seus caminhos e, feita suas escolhas para solução de seus problemas, mas tentar mostrar o quão melhor ela pode ser.

Obs.: As nomenclaturas aqui utilizadas, para se referir às pessoas com deficiência, podem causar estranheza. Entretanto, as expressões estão contextualizadas, variando de acordo com a época.

#### 1.1 As pessoas com deficiência visual na linha do tempo no Brasil



A trajetória do movimento político dos deficientes visuais no Brasil é ricamente ilustrada de conceitos resignificados ao longo da história, reivindicações, conquistas e mudanças de paradigmas, cujo conceito aqui adotado, é o de Kuhn, que nos diz que é “uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (2003, p. 27). Observa-se ainda, que o caminhar desse segmento, sempre esteve intrinsecamente relacionado à educação, mas somente nas últimas quatro décadas, houve um envolvimento mais efetivo no contexto sócio-político.

A luta pela conquista de direitos está estreitamente relacionada à incessante busca do ser humano, por uma afirmação em seu meio social, mormente por parte das minorias. A partir do momento, que alguns indivíduos conseguiram se sobrepôr a outros, circunstancialmente, surgem,

[...] as desigualdades naturais entre os homens. As desigualdades de força, destreza, astúcia e inteligência, adquiriram conseqüências que no estágio anterior da história humana elas não podiam ter. Foi somente nesse novo estágio e sob essas novas condições que aqueles que a natureza melhor dotara, passaram a tirar vantagem dessas diferenças até então insignificantes (ROUSSEAU, 2013, p. 90-91).

Uma vez estabelecidas as diferenças, a sociedade organiza-se em classes, e o “poder” se constituiu num patamar a ser alcançado. Assim, o embate intrasocial tem acompanhado o ser humano em todos os seus momentos. Atualmente, nossa sociedade atravessa um período de grandes transformações, em função de uma sistemática organização de classes, que exigem do Estado igualdade de direitos e condições.

Os deficientes visuais, pro-ativamente, também caminham no mesmo sentido. Mesmo já havendo reconhecimento e garantia por parte do Estado, muitos desses direitos ainda não se constituíram efetivamente, permanecendo em forma de utopia não realizada. Para compreendermos o começo desse movimento no cenário Brasileiro, é importante que conheçamos as origens do pensamento que influenciou a criação das primeiras Instituições assistenciais em nosso País.

Em meados do sec. XVII, na Europa, significativos avanços científicos foram alcançados no campo da medicina. Tais avanços contribuíram para reforçar a tese da organicidade, isto é, as causas das deficiências, deixavam de ser metafísicas para serem orgânicas. De acordo com Pessotti (1984), John Locke propôs, em sua obra *Essay Concerning Human Understanding* (1690), que o homem, ao nascer, é uma tábula rasa, ou seja, um ser absolutamente vazio de informações e de experiências.

Segundo o autor, sua mente vai se preenchendo com a experiência, fundamento de todo o saber. Nesse contexto passou-se acreditar que não somente as pessoas com deficiência deveriam ser submetidas a uma terapia, como também poderiam ser educadas. Assim, muitas instituições foram criadas com o objetivo assistencial clínico ou educativo. O fenômeno da institucionalidade cria um paradigma: “Observa-se que o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população, constituída pelas pessoas com deficiência, foi denominado paradigma da institucionalização” (BRASIL, 2010, p. 12). Um importante fenômeno a ser lembrado,

[...] é que certas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, indivíduos com deficiência ou não, destacaram-se como líderes sociais em suas sociedades, para sensibilizar, propor e organizar ações para atendimento de pessoas portadoras de deficiência (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

O pensamento de que esses indivíduos deveriam ser assistidos por Instituições especializadas, surgido nessa época, acompanhou o curso da história e permeia em nossa sociedade até os nossos dias. Em 1824, o francês Louis Braille, aluno do Institut Royal Des Jeunes Aveugles de Paris (Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris), lança o sistema braile, que consiste em um sistema de escrita, composto de seis pontos em auto relevo.

No Brasil, as primeiras ações de atenção educacional às pessoas com deficiência visual, registra de 1835, no período Regencial,

[...] quando o Conselheiro Cornélio Ferreira França, deputado da Assembleia Geral Legislativa, propôs que cada Província tivesse um professor de primeiras letras para surdos e cegos. Todavia, a recém-formada nação brasileira, independente de Portugal a apenas 13 anos, enfrentava um momento político conturbado e a proposta do Conselheiro França sequer foi discutida na Câmara dos Deputados. O tema só foi retomado na década de 1850 (BRASIL, 2010, p. 23).

Influenciado pelas ideias do velho Continente, sobre o sistema de internato, o Brasil no período Imperial principia as ações em defesa das pessoas cegas. De acordo com Mazzotta (1995), Bueno (1993), Januzzi (1985) , e Pessotti (1984) , o primeiro foi o Imperial Instituto dos meninos cegos, atual Instituto Benjamin Constant( IBC). Este foi criado no Rio de Janeiro pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1428, de 12 de setembro de 1854.

Na época, o fato foi matéria do Jornal do Comércio:

Teve hontem lugar a inauguração do Instituto dos Meninos Cegos do Brazil, à qual dignárão-se assistir Sua Majestade o Imperador e Sua Majestade a Imperatriz. O Sr.

Conselheiro Pedreira, como Ministro do Império em uma breve allocução, allusiva ao objecto, pediu as ordens de S. M. o Imperador para a abertura do estabelecimento, e tendo-as obtido, declarou inaugurado o Instituto. Seguiu-se um interessante discurso do Sr. Dr. Sigaud, director do instituto e um hino a SS.MM. cantado pelos meninos cegos. SS.MM. percorrêrão depois as salas de estudo, refeitório, dormitório e mais dependências do edificio e retirárão-se parecendo satisfeitos Assistirão este acto os ministros, alguns conselheiros de estado, senadores, deputados, e muitas pessoas gradas. Estiverão tambem presentes muitas senhoras de distincção (JORNAL DO COMÉRCIO, NÚMERO 2.419, DE 20 DE SETEMBRO DE 1854, FSITE IBC).

A fundação do Instituto se efetivou após o jovem cego Jose Álvares de Azevedo, então aluno egresso do Instituto de Cegos de Paris, ter convencido o Imperador da relevância de sua criação. Evidentemente, que o acesso ao sistema educacional era pontual. Essa situação ocorria ainda que a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, promettesse a “[...] instrução primária e gratuita a todos” (JANNUZZI, 2005, p. 7), colocando - a como inerente ao direito civil e político do cidadão.

Em 1872, a Instituição atendia 35 cegos, período em que havia no Brasil, um número estimado de 11 mil cegos Mazzotta (2011).

As Entidades fundadas neste período, possuíam um caráter eminentemente assistencialista, enquanto que o Instituto já desenvolvia um sistema educativo, viabilizado pelo domínio do sistema braile. Esse instrumento que permite os cegos fazerem uso da escrita e da leitura, contribuiu de forma fundamental para o avanço da escolarização, incentivando-os a buscar alcançar patamares mais elevados no meio social.

Vygotsky (2005), já dizia que a invenção do sistema Braille fez muito mais para os cegos que milhares de ações caritativas, realizadas por bem feitores. Essa afirmação, revela o grau de importância desse recurso, para a autonomia e desenvolvimento do cego em vários aspectos. O referido autor ainda assevera: “[...] a possibilidade de ler e escrever é mais importante que o “sexto sentido” e agudeza do tato e do ouvido” (p. 7).

Ainda com referência à caracterização do sistema educacional do IBC, havia uma preocupação com as atividades laborativas de seus alunos. A Instituição possuía oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas (Mazzotta, 2011, p. 30).

O cenário sócio político em nosso país, nessa época, apresentava - se em condições extremamente desfavoráveis aos deficientes. A exclusão e o não reconhecimento dessas pessoas como cidadãs possuíam respaldo constitucional. A sociedade de então, apartava das decisões políticas, o adulto na Constituição de 1824 (Título II, artigo 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral (BARCELLOS, 1933). Além disso, a escola

também adotou práticas segregacionistas, apartando pessoa com deficiência desse ambiente educacional (MATOS, 2008; MANTOAN, 2011).

Com o advento da República, o país adota novas medidas no campo da educação. A Constituição de 1891, institui o sistema de Federação, o qual permitiu, que os Estados adquirissem uma relativa autonomia. Isto significava que nada impediria que cada Estado desenvolvesse sua organização escolar nos três níveis, mas deixou no Artigo 35 possibilidade do Congresso (e não diretamente o executivo) “criar Instituições de Ensino Superior e Secundário nos Estados” (NAGLE, 1976, p. 281). Assim sendo, era de responsabilidade dos Estados ensino primário, fazendo com que esse nível educacional, se desenvolvesse de forma irregular pelo Brasil.

A fundação de espaços privados, acontecia concomitantemente ao ingresso, ainda que de forma isolada, de pessoas DVs em Instituições públicas, bem como a criação de escolas públicas especializadas. O Brasil, em vários aspectos na trajetória da educação, se apresenta na vanguarda, em termos de América Latina, no campo da Educação Especial. Em 1947, uma ação pioneira, foi a criação do primeiro curso na América Latina de formação de professores de educação de cegos, dentro de uma escola pública – escola Caetano de Campos, em São Paulo – e que se transformou num curso regular (NOWILL, 2002). Foi o início das especializações que depois foram criadas com base neste primeiro trabalho simples, realizado com interesse, entusiasmo, vontade e criatividade.

Segundo Mazzota (2005), na metade do século XX, foram criadas algumas Instituições de ensino regular, mantidas pelo poder público e particular. Apesar das Organizações desse período, não terem uma visão sócio política de inclusão, ao nível do conceito atual, ao facilitarem a convivência das pessoas com deficiência em espaços definidos, contribuíram para o começo da formação da identidade dos segmentos, que viria se consolidar posteriormente.

A troca de experiências vividas, a solidariedade, a socialização de dificuldades e necessidades específicas, impulsionaram os cegos a buscarem o associativismo, para fortalecer a luta da categoria, por direitos ainda não assegurados. Os avanços conquistados, ocorriam de forma lenta, mas de modo significativo. No ano de 1953, fato marcante foi o Conselho Nacional de Educação, por meio da Portaria Ministerial nº 12, autorizar o ingresso de estudantes cegos, nos cursos de geografia e história, da Faculdade Fluminense de Filosofia (BRASIL, 2005).

Ainda neste período, um grupo de ex-alunos e professores do Instituto Benjamin Constant, fundaram o grêmio Comemorativo Beneficente 17 de Setembro, com o objetivo de promover a educação do cego, inserção no campo do trabalho, bem como ações contra o preconceito e a discriminação (BRASIL, 2010).

O sistema associativista, emerge num momento de mudança de paradigma, onde as práticas assistencialista e clínicas, começam a mudar, para ceder espaço à práticas que já esboçavam um caráter de inclusão social, com fundamentos pautados em direitos humanos fundamentais de cidadania.

De forma lenta e gradual, Associações de Deficientes Visuais, espraiam-se por todo o Brasil. Normalmente entidades sem muita estrutura, muitas vezes, sem normativas que lhes assegurassem um reconhecimento jurídico, enquanto Instituição representativa da sociedade civil organizada, valendo-se de trabalhos voluntários, mas com uma característica muito importante: Presididas por deficientes visuais.

Começava assim de fato, em nível nacional, o movimento de luta, das pessoas com deficiência visual em nosso país. As primeiras Associações surgiram no Rio de Janeiro, com objetivos comerciais, pois comercializavam os mais variados tipos de produtos (BRASIL, 2010). As fundadas posteriormente, já possuíam a função social de lutar pela consolidação de direitos ainda não exercidos.

Em âmbito nacional, a primeira Organização surgiu no Rio de Janeiro em 1954, CBEC Conselho Brasileiro para o Bem-estar dos Cegos. O Conselho fora criado por iniciativa de Dorina Nowill e do Diretor do IBC, Dr. Rogério Vieira, que após se reunirem com representantes de outras Organizações, decidiram criar a Entidade, que teve Dorina Nowill como primeira presidente (BRASIL, 2010).

A preocupação com uma legislação, que abarcasse uma parcela cada vez maior da sociedade, no campo da educação popular, começava a se consolidar. Em 1962, foi criada a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual a Educação Especial foi contemplada. Em seu Artigo 88, previa que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar - se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. E no Artigo 89, afirma que toda iniciativa privada considerada relevante pelos Conselhos Estaduais de Educação relacionados à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Carvalho (2007, p. 66) analisa:

[...] o que não ficou claro foi a natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem seus vínculos com o sistema geral de educação. O tratamento

especial à elas preconizado sob as formas de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções gerou muita polêmica pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa a educação de excepcionais.

É muito importante, lembrarmos, da “criação pelo Decreto nº 72.425 do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP em 3 de julho de 1973, pelo presidente Emilio Garrastazu Médici. Este Órgão era ligado ao Ministério da Educação e Cultura” (SÁ, 2014, p. 56), e tinha como objetivo, “[...] promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA (2011). Em termos administrativos,

[...] como órgão central de direção superior, e com suas atividades sob os auspícios da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, dispondo de autonomia administrativa e financeira, o CENESP teve a sua organização, competência e atribuições estabelecidas no Regimento Interno aprovado pela portaria n. 550, assinada pelo então ministro Ney Braga, em 25 de outubro de 1975 (MAZZOTTA, 2011, p. 59).

Paralelamente aos avanços educacionais, as Instituições particulares e filantrópicas, representavam grande força na atuação na educação das pessoas com deficiência. Essas Entidades, adquiriram poder de influência política tal, que até hoje se mantém. No período militar, generais e coronéis, eram autoridades que liberavam as Instituições especializadas de maior porte. Atualmente, vários militares ocupam cargos eletivos nas câmaras legislativas, por representarem Associações de seu segmento organizado, pressionando a opinião pública e o próprio governo em prol de seus interesses e conveniências (MANTOAN, 2014, p. 2).

Certamente que o autoritarismo político que se instalou no Brasil em 1964, e durou até 1985, que restringia direitos políticos e civis, inibiram o avanço do processo de organização dos deficientes. Contudo, apesar da liberdade de mobilização da sociedade civil estar comprometida, muitos avanços neste sentido foram alcançados, principalmente na última década antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Os segmentos dos cidadãos com deficiência organizadamente se mobilizaram, e através de uma atuação participativa, conseguiram que a Carta Magna de nosso país, garantisse importantes direitos em vários setores, como no da saúde, por exemplo, e especialmente no campo da educação.

Vale destacar, a contribuição desses segmentos para o processo de democratização de nossa sociedade. Na década de 1980, houve uma tentativa de se unificar todos os segmentos em uma única entidade nacional. Assim, se amplificariam as vozes reivindicantes capazes de

reverberar no campo legislativo, setor mais adequado para se garantir direitos (BRASIL, 2010).

Essa tentativa foi mal sucedida, haja vista a incongruência de especificidades das deficiências, bem como os conflitos de interesses de ordens pessoal e de representatividade. Nesse período, o movimento social das pessoas com deficiência, já estava fortalecido, na reconfiguração das representações a nível nacional, buscou-se o sistema de federação, específica por segmento, que se constituía como porta-voz de todas as associações e entidades afins, de todo o Brasil.

Destaque para algumas Instituições, organizadas em ordem cronológica de fundação.

- Imperial Instituto dos Meninos cegos, fundado em 1854, por D. Pedro II, no Rio de Janeiro.
- UBC- União Brasileira dos Cegos, fundada em 1924, uma instituição de utilidade pública Federal, Estadual e Municipal, a UBC tinha como missão levar a pessoa com deficiência visual a conquistar o seu lugar como cidadão pleno.
- Instituto S. Rafael- Fundado em 10 de setembro de 1925, em Belo Horizonte, com o objetivo de educar os deficientes visuais de Minas Gerais, considerando a ausência de reabilitação na área.
- Associação de Cegos Louis Braille- Fundada em 14 de abril de 1933, em Belo Horizonte, com o objetivo de prestar aos cegos, assistência material e moral, assim como cuidar do aproveitamento e encaminhamento dos alunos do S. Rafael.
- Fundação Dorina Nowill - Fundada em 1946, na cidade de S. Paulo, com a missão de facilitar a inclusão social
- de pessoas com deficiência visual, respeitando as necessidades individuais, sociais, por meio de produtos e serviços especializados.
- FEBEC- (Federação Brasileira de entidades de e para Cegos), fundada em 1984, na cidade de Florianópolis - SC, criada com a participação de nove entidades.
- ONCB - Organização Nacional de Cegos no Brasil foi fundada em Julho de 2008 com o objetivo de assegurar a todos os brasileiros com cegueira, surdo-cegueira ou baixa visão o direito constitucionalmente garantido de determinar os rumos de suas próprias vidas.

É importante salientar que a ONCB foi fundada em função da extinção da UBC e da FEBEC, que possuíam os mesmos objetivos na mesma área de abrangência.

De acordo com a Sociedade de Apoio aos Cegos - SAC, fundada em 1942, na cidade de Fortaleza (CE), existe atualmente no Brasil, 128 Entidades, que atuam em favor dos deficientes visuais (última atualização, em 12 de Janeiro de 2012).

Resumidamente, Mazzotta (2011, p. 28) nos ensina, que “[...] de 1854 a 1956 as iniciativas de educação se deram em âmbito oficial e particulares isoladas, enquanto de 1957 a 1993 as iniciativas oficiais de educação foram de abrangência nacional”. Observa-se, que a configuração da oferta de nossa educação, acompanha as transformações políticas de nosso país.

## **1.2 Conhecendo a trajetória dos deficientes visuais em Manaus**

As ações de atendimento educacional aos deficientes, que se difundiu por todo o Brasil, alcança o Estado do Amazonas no final do século XIX. Em Manaus, no ano de 1892, há registro de atendimento para deficientes auditivos e mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual (JANNUZZI, 2004). No entanto, que se tem conhecimento, alunos com deficiência da visão, só começaram a ser atendidos com a instalação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia, em 16 de outubro de 1943, cujo fundador foi o Desembargador André Araújo.

Inicialmente, o prédio foi construído em madeira. Três anos depois, é inaugurada novas instalações em alvenaria. Esse Instituto tinha a finalidade de atender educandos com deficiências múltiplas. O nome da Instituição, era alusivo à renomada médica e pedagoga italiana, Maria Montessori, que desenvolveu um método adequado ao pré-escolar, que toma por bases gerais as ideias de liberdade, atividade e independência (MONTESSORI, 1965).

Ainda possuía fundamentos ancorados no respeito às diferenças individuais, e na autonomia do aluno escolher suas próprias atividades, de acordo com sua vontade. O professor, ou mediador, desempenha o papel de observador, fazendo intervenção somente quando solicitado, ou quando o aluno apresentar alguma dificuldade. Em 1974, o ano que antecedeu a morte de seu fundador, o Instituto encerra suas atividades e, em 2002, a fachada foi demolida, para ceder espaço a um empreendimento comercial.

A preocupação com a educação dos deficientes, na cidade de Manaus, era evidente, ainda que não seguisse um sistema pedagógico, que atendesse esses alunos no sentido de se trabalhar a construção do indivíduo, numa perspectiva social mais abrangente, procurava-se



seguir os modelos educacionais mais aceitos pelo governo federal. Devemos reconhecer, no entanto, que para a época, representava na educação, um avanço considerável.

De acordo com Glat (2003), até o começo da década de 1970, alunos cegos e surdos, quando recebiam educação, eram atendidos em escolas especializadas, em ambientes segregados, normalmente em regime de internato, que provocava um distanciamento de suas famílias.

O sistema de escola especializada, era bastante difundido no território nacional. No Amazonas, essa política não era diferente. Prevalecia o pensamento de que a melhor forma de atender esse alunado diferenciado era oferecer um espaço escolar, que acolhesse alunos com deficiências homólogas.

No início da década de 1970, iniciativa da Secretaria de Educação do Amazonas, junto ao Ministério da Educação, os primeiros professores da rede estadual, foram especializados através de cursos oferecidos no Estado do Rio de Janeiro (MARINHO, 2007).

Marques (2010) nos revela que, ainda na década de 1970, o sistema público educacional, criou o Centro de Triagem e Diagnóstico Educacional – CETRIDE (1976/2002), no município de Manaus, instituindo as primeiras equipes técnicas com multiprofissionais. Essas equipes, eram constituídas de médicos, psicólogos, pedagogos e professores que realizavam avaliações clínico-psicopedagógica dos educandos com deficiência, matriculados nas escolas estaduais (escolas especializadas ou salas especiais). O CETRIDE, inicialmente, foi instalado no prédio que posteriormente, viria a ser a escola estadual Joana Rodrigues Vieira, especializada para deficientes visuais. Marques (2010, p. 41), ainda nos diz que o

CETRIDE passou a realizar diagnósticos clínicos, orientar pais, formar professores, estabelecendo as primeiras ações educacionais no campo da educação especial no Estado do Amazonas, realizando inúmeros cursos para pedagogos e professores sobre as especificidades educacionais das deficiências visual, auditiva e mental.

Glat e Fernandes (2005) revelam que o processo avaliativo de identificação das pessoas com deficiência, eram baseadas em exames médicos e psicológicos, orientado pelos testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica. As Instituições especializadas, ofereciam um atendimento, baseado em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia e outros). A atividade educacional não era muito enfatizada.

A demanda crescente de estudantes com deficiência, levou a administração pública, em meados de 1980, a organizar a oferta de serviços que alcançasse o maior número de

alunos, principalmente na área das deficiências auditiva e visual (MARINHO, 2007). Para atender a esse público, a Secretaria Estadual de Educação, instituiu a Coordenação de Educação Especial e criou através do Decreto n. 6331, de 1982, três escolas especiais:

1. **Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos** - para alunos com deficiência auditiva;
2. **Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira**- para atendimento de alunos deficientes visuais;
3. **Escola Estadual Dofanto Monteiro** - direcionada a alunos com deficiência mental, para alunos a partir de 14 anos, oferecendo profissionalização básica (MARQUES, 2010, p. 56).

A Escola Joana Rodrigues Vieira, funcionava em regime de tempo integral. Entretanto, enfrentava sérias dificuldades, com a ausência de docentes qualificados, merenda escolar, recursos pedagógicos específicos, entre outros. Ainda que fosse a única escola do gênero no Amazonas, apesar desses problemas, os alunos se sentiam bem acolhidos.

O fomento à educação, sempre foi muito relativo, variando de governo a governo, de acordo com a ordem de prioridade na agenda administrativa. Em se tratando de escola especial, esta nunca se apresentou como elemento de atenção análoga à escola comum, considerando as reais necessidades da demanda reprimida em todo o país.

Nesse período, o município de Manaus não havia instituído atendimento educacional específico aos educandos deficientes visuais. Somente a partir da década de 1990, esse serviço passou a ser oferecido, com a fundação da escola municipal, Dr. José Salomão Schwartzman, que atendia alunos com deficiência, inclusive deficiência visual. Ressaltamos que na referida escola, professores cegos e com baixa visão, já atuavam em sala de aula.

É importante lembrar, que o uso compartilhado de um único espaço escolar, por parte dos deficientes visuais de Manaus, serviu como catalisador para o processo de organização do segmento. O “associativismo”, já era uma realidade no Brasil. Incentivados por representantes de Entidades do Sudeste do país, os alunos da escola Joana Rodrigues Vieira, que na sua grande maioria, era composta de jovens e adolescentes, passaram a se reunir nas dependências da escola, para planejamento da criação da Associação representativa da categoria.

Com a colaboração de professores, pais dos alunos e comunitários, em 11 de outubro, de 1986, foi criada a Associação dos deficientes Visuais do Amazonas - ADVAM. Inicialmente, a associação funcionou nas dependências da escola onde fora criada, posteriormente, foi transferida para sua sede própria.

Ao longo de sua existência, a ADVAM tem contribuído de modo significativo, na defesa dos direitos dos deficientes visuais em todo o Estado do Amazonas. Auxiliou na fundação de Associações no interior do Estado, como as de Novo Airão e de Parintins (ANAIS da ADVAM).

O apoio também ocorre, seja através da luta de classe, por garantias e cumprimentos de direitos, seja através das atividades, desenvolvidas junto a seus associados e a comunidade em geral. A Associação apoia seus associados, com serviços, em várias áreas:

- Educação: curso de braile, soroban, orientação e mobilidade, informática básica, com computadores dotados de sintetizadores de voz e, realiza palestras em escolas públicas e privadas, acerca do trato para com os educandos deficientes visuais;

- Qualificação e inserção no mercado de trabalho: cursos profissionalizantes, em parceria com Instituições públicas e privadas, recebe e distribui currículos dos associados, para as empresas, visando a inserção no mercado de trabalho;

- Assistência social: Faz distribuição de gêneros alimentícios doados, aos mais carentes, bem como colírios de uso contínuo, não disponibilizados pelo governo;

- Desporto e lazer: prática de gol bol, futsal, natação e atletismo de alto-rendimento, passeios e dia de lazer, torneio de dominó, com a participação dos familiares e comunitários.

Na década de 1990, a ADVAM reivindicou junto ao MEC, a fundação do Centro de Apoio Pedagógico – CAP, na cidade de Manaus. Após muita insistência, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, em 2003, a Instituição foi inaugurada, instalada nas dependências da escola Mayara Hedman, com o desafio de difundir o sistema braile no Estado do Amazonas, para estudantes cegos e com baixa visão. Os objetivos: adaptação e transcrição, capacitação e adaptação de materiais didáticos, centro de convivência e gravações.

A ADVAM, segue o exemplo da maioria das Associações de pessoas com deficiência, que atua apoiando seus associados nos mais variados setores. No Brasil,

[...] tais associações tomaram vulto, representando, até hoje, papel significado no Atendimento Educacional Especializado. Na maioria dos municípios brasileiros são elas que, em convênio com o governo, prestam atendimento educacional. Em igualmente atuação na conscientização da comunidade. Desenvolvem importante trabalho para a remoção das barreiras e preconceitos existentes, contribuindo para o cumprimento da legislação, o redimensionamento do espaço urbano, para as adaptações nos serviços de transporte, a organização do mercado de trabalho, e a melhoria da qualidade do sistema de ensino (SALVADOR, 2009, p. 15).

O desempenho dessas instituições, tem contribuído significativamente, para a construção de uma sociedade mais esclarecida e receptiva, à firmação dos direitos das pessoas com deficiência.

Atualmente, a ADVAM apresenta em seu quadro de associados, os seguintes números a seguir:

Tabela 1  
Quantitativo de associados da ADVAM, classificados por categoria

Identificação	Quantitativo
<b>Cegos</b>	421
<b>Baixa visão</b>	1.179
<b>Crianças-cegas/baixa visão</b>	95
<b>Quantitativo total de associados</b>	1600

Fonte: Banco de dados da ADVAM, 2014.

Esse quantitativo de associados, é extremamente baixo, em relação ao quantitativo de pessoas com deficiência visual no município de Manaus, como veremos posteriormente neste trabalho.

Até o corrente ano, a Associação já possuiu doze (12) presidentes. Inclusive, ressaltamos que exercemos o cargo de vice-presidente e presidente, nos anos de 2005 a 2006, 2007 a 2008, respectivamente. Na oportunidade, imprimimos esforços, no sentido de implantarmos um modelo moderno de administração. Este modelo, consistia em manter a figura do deficiente na presidência, como representante maior, permitindo que a administração geral, ficasse a cargo de um profissional da área, pelo fato deste apresentar mais capacitação técnica que a função exige. Esse sistema, já é o mais utilizado em muitos Estados da Federação.

Apesar de não termos sido exitosos em nossa tentativa, conseguimos avançar. Apoiamos a prática do paradesporto, criamos uma página na internet, para divulgação de informes educativos e das atividades desenvolvidas, incentivamos a escolarização e, algo extremamente relevante, foi a aquisição de casas populares do programa habitacional do governo federal, implementado pela esfera estadual.

A maioria das Associações apresentam dois graves problemas: o primeiro, é a carência de recursos humanos, financeiros e de materiais, o outro, é o de gestão. O poder de decisão,

fica concentrado na pessoa do presidente, que enfrenta muitas dificuldades, diante da complexa máquina administrativa, deixando a desejar na qualidade dos serviços oferecidos à crescente demanda que necessita de assistência.

As consequências desses problemas, são conflitos internos, que findam por levar alguns associados a fundarem outras Entidades, competindo pelos parcos auxílios oferecidos pelo governo, e enfraquecendo o poder de reivindicação junto ao mesmo. Por divergências de pensamento, em 21 de abril de 2007, alguns membros dissidentes da ADVAM fundaram a União dos Deficientes Visuais de Manaus - UDEVIMA, com o mesmo objetivo social.

De acordo com o censo do IBGE, de 2010, o quantitativo que se apresenta de pessoas com deficiência visual na cidade de Manaus, foi assim identificado.

Tabela 1  
Quadro quantitativo de pessoas com deficiência visual na cidade de Manaus

<b>Identificação</b>	<b>Quantitativo de pessoas</b>
<b>Não consegue de modo algum</b>	8.214
<b>Grande dificuldade</b>	113.045
<b>Alguma dificuldade</b>	530.003
<b>Não consegue de modo algum/masculina urbana</b>	3.543
<b>Grande dificuldade/masculina urbana</b>	40.790
<b>Alguma dificuldade/masculina urbana</b>	197.223
<b>Não consegue de modo algum/feminina urbana</b>	3.534
<b>Grande dificuldade/feminina urbana</b>	55.767
<b>Alguma dificuldade/feminina urbana</b>	260.916

Ao analisarmos o quadro, isto significa, um grande quantitativo de deficientes, não usufruindo de benefícios oferecidos pela Associação, ou que poderiam ser adquiridos através dela, pessoas não engajadas, não discutindo questões de interesse da categoria, sem a devida informação à cerca de seus direitos já assegurados, mas que por si só, não realizarão as transformações sociais que se fazem necessárias, caso não sejam exercidos. A boniteza de uma lei, não consiste na sua existência pura e simplesmente, e sim, na sua corporificação, melhorando a qualidade de vida do povo.

Nas últimas décadas, uma considerável legislação tem sido criada, beneficiando as pessoas com deficiência, sendo consequência de reivindicações e propostas encaminhadas aos fóruns legislativos, e não de decisões espontâneas e caridosas por parte dos governantes.

Na luta por direitos, que assegurem uma melhoria da qualidade de vida, os monolares, ou seja, aquelas pessoas que possuem um lado da visão reduzida ou nula, e a outra normal, se organizaram nacionalmente, em luta para serem reconhecidas como deficientes.

Essa mobilização, deve-se ao fato desses indivíduos padecerem de muita discriminação, mormente no campo do trabalho.

O governo do Estado do Amazonas sem atenção a essa reivindicação, o terceiro no Brasil a fazê-lo, por meio da lei ordinária nº 3340, de 30 de dezembro, de 2008, reconheceu a pessoa monocular como deficiente, contrariando o Decreto Federal 5296, de 2 de dezembro de 2004 Artigo V, Cap.2º, Parágrafo 1º, define

[...] deficiência visual-cegueira, quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica; e a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Até o presente momento, esse reconhecimento não está fundamentado em nenhum documento do campo da legislação, amparando-se somente em decisões judiciais, como a Súmula nº 377, do Superior Tribunal de Justiça, onde reza que os benefícios inerentes à Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência, devem ser estendidos ao portador de visão monocular, que possui direito de concorrer, em concurso público, à vaga reservada aos deficientes (BRASIL, 2013).

A concordância com essa lei, não é unânime entre os deficientes se, tem suscitado acalorados debates, apesar de outros Estados da Federação, também já o tenham feito.

Consequentemente, entre outras coisas, implicará em uma grande disputa pelos postos de trabalho, como no preenchimento de vagas reservadas, tanto nas empresas privadas, quanto no serviço público, previstas nos Artigos 36 e 37, do Decreto Federal nº 3298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração para a Pessoa Portadora de Deficiência.

A reserva de vagas, não pode ser vista simplesmente como um privilégio, mas como uma forma de dar concretude ao mandamento constitucional, em seu Artigo, III, que preceitua erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988).

Em uma sociedade altamente competitiva, que ainda supervaloriza a estética e a inteligência, o recurso da lei, neste caso, se apresenta como um instrumento para mitigar as diferenças e promover a equidade de oportunidade de trabalho. Outro aspecto importante a ser

considerado, é o grau de dificuldade de uma pessoa, para levar uma vida cotidiana participativa, e que para tanto, necessite utilizar algum tipo de tecnologia assistiva, tais como: programas de leitores de tela, equipamentos de ampliação de imagens, monitores maiores e caracteres ampliados, lupas manuais ou eletrônicas, bengalas, entre outros. Os monoculares não fazem uso das referidas tecnologias.

Ao confrontarmos um indivíduo monocular, com outro que possui 10 % de visão, não nos parece razoável considerarmos que ambos apresentam o mesmo grau de dificuldade. Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos, do que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão (BRASIL, 2007).

Assim, convencionou-se limitar em 30% a acuidade visual, para que um indivíduo seja considerado legalmente deficiente, para fins de direitos. Não estamos aqui, apresentando um discurso contraditório ou incoerente, ao falarmos de defesa da inclusão de pessoas com deficiência, muito menos, negando que nossos concidadãos monoculares, possuem uma limitação visual, entretanto, sugerimos cautela no legislar sobre a questão, para que não se perca as rédeas do bom senso.

De acordo com o Artigo 1º, da Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, das Nações Unidas, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Federal nº 6949, com força de Emenda Constitucional, pessoas com deficiência, são aquelas que tem impedimento de qualquer natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Lembramos que o MEC adota o mesmo conceito, com o mesmo texto, substituindo apenas a palavra obstruir, por restringir. Ao analisarmos essa definição, percebemos que a ONU avança na conceituação, ao fundamentar-se nos impedimentos para a participação social, e não simplesmente, em qualquer patologia.

No Artigo 2º, do referido documento, a “comunicação” que “abrange as línguas a visualização de textos, a Língua Brasileira de Sinais - BRAILLE, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz, digitalizadas e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia de informação e comunicação acessíveis.

Em 2013, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONAD, publicizou o Parecer nº 05/2013 e a Recomendação nº 03, de 1º de dezembro, de 2012, se

posicionando contrário à decisão do STJ: Resolve recomendar à toda administração pública, direta e indireta, bem como a esfera privada, que não sejam ampliados às pessoas monocular ou perda auditiva unilateral os mesmos direitos assegurados àquelas que apresentam deficiência, mormente à reserva de vagas em concursos públicos e a destinação de cota na iniciativa privada (BRASIL, 2013).

Dessa maneira, somos favoráveis ao posicionamento do CONAD. Acreditamos que a decisão do STJ, abre precedentes para qualquer grupo que se sinta restringido, faça o mesmo. Pensamos ainda, que a questão poderia ser resolvida em um outro campo. Ações afirmativas por parte do estado, contra a discriminação e o preconceito, edificando a capacidade laborativa dessas pessoas, poderiam produzir resultados muito satisfatórios.

Ressaltamos, que faz-se mister, uma discussão mais ampla, racional, quanto à concessão de direitos, sem levar em consideração o grau de limitação.

Expressamos aqui, todo nosso respeito, a todos que possuem monocularidade, pois, enquanto cidadãos, são dignos de toda atenção, tanto por parte do Estado, quanto pela sociedade e, de terem suas necessidades específicas atendidas, pelo viés da inclusão. Uma

[...] sociedade inclusiva deve ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 9).

Enfim, uma sociedade inclusiva, de e para todos, é acima de tudo, uma sociedade humana, pautada nos ideais de justiça (COSTA, 2004). Concordamos que o exposto, é condicionante fundamental, para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

### **1.3 A realidade dos deficientes visuais em Manaus**

Queremos começar esse tópico, com uma instigante pergunta, por ser pertinente às discussões que iremos estabelecer a seguir. “A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados?” (WERNECK, 1997, p. 21).

Com o intuito de se fazer reconhecer como cidadão, o deficiente visual começa a empoderar-se, e tomando ciência de sua participação social, começa a experienciar um pouco de autonomia e a exercer sua independência.



Para uma melhor compreensão dessa nova postura, conheçamos alguns olhares conceituais: Pelo viés da filosofia, Kant (2002), nos ensina, que autonomia, é pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional, dirigindo o tribunal da razão. Acrescenta ainda que, ser autônomo, é não permitir que outras determinações além da razão, orientem a ação humana.

Nesta afirmativa, o “filósofo das luzes”, nos diz que a priori, o ser humano já nasceria autônomo, a partir do momento que naturalmente nasce dotado de razão. Entretanto, isso só se ratifica quando dela faz uso, ou seja, é intrínseco à natureza humana, a capacidade de tomar decisões individuais. Ele ainda encoraja o indivíduo a se apropriar do comando de seu caminho.

Kant defendia o pensamento, de que o homem não deve delegar a terceiros sua capacidade de ação, muito menos temer servir-se de sua racionalidade. Com essa potência do ser humano, de sentir-se pertencente a um contexto, autor e construtor partícipe de um processo histórico, ele alcança o poder de domínio pessoal. Em sua psicologia, Vigotski (1995), considerava a auto-regulação como uma das mais importantes funções psicológicas superiores, que corresponde à capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta.

Para este autor, por meio da mediação do outro, e fazendo uso da linguagem, o indivíduo formata suas experiências culturais. Segundo Sasaki (1997), pelo viés da inclusão, autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que exerce. O autor fundamentou-se no conceito de Guimarães (1994), ter maior ou menor autonomia significa que a pessoa com deficiência tem maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou necessite frequentar para atingir seus objetivos.

Por isso, falamos em autonomia física e autonomia social. Citemos como exemplo, a circulação de cadeiras de rodas em espaços públicos, rampas de acesso, “[...] possibilitam aos deficientes físicos o deslocamento, o mais autônomo possível no espaço físico” (MANTOAN, 1997, p. 147).

O grau de limitação do deficiente e as suas relações com as realidades físicas e sociais que se apresentam, determinam o nível de autonomia do indivíduo.

Na circulação em um ambiente citadino, um usuário de cadeira de rodas, certamente enfrentará mais dificuldades que um usuário de prótese podal, este por sua vez, terá muito mais facilidade que um cego, ainda que este seja usuário de bengala longa.

O ser humano, por fazer intenso uso da visão, organizou a sociedade constituída de um caráter extremamente imagético. Dessa forma, no mundo dos videntes, como não poderia

deixar de ser, é o referencial visual que se impõe. Seria absurdo negar este fato. Antes ele deve ser considerado (MASINI, 2007).

A humanidade, no entanto, já apresentou provas de que pode reformular conceitos e transformar realidades, numa tentativa de organizar o caos, em prol de um viver melhor. Neste sentido, quando o Estado age, com o objetivo de viabilizar a participação social mais ativa das pessoas com deficiência, se igualando às demais, está criando possibilidades para que elas ultrapassem as limitações impostas pelo meio.

Sá (2004, p. 63-64), nos apresenta o seu conceito de limite: “[...] chamo de limite o ponto máximo, a fronteira separando o que sabemos poder do que sabemos não poder mais. É diferente de limitação, obstáculo imposto pela vida, deficiência física ou condições sub-humanas de sobrevivência, o que nos confere fronteiras específicas”. Assim, limites são medidas subjetivas, fruto de nosso próprio julgamento.

Apesar dos preceitos legais, que viabilizam a mobilidade e a acessibilidade, as construções urbanas continuam sendo executadas, em desacordo com a legislação. O Brasil, que se orgulha de ter uma das legislações mais avançadas do mundo, ainda deixa muito a desejar em termos de cumprimento. Rousseau (2013, p. 98), relembra o sábio Platão, que dizia: “[...] a perfeita felicidade de um reino é que o príncipe seja obedecido pelos súditos, que o príncipe obedeça a lei e que a lei seja correia e sempre voltada ao bem público”.

Havendo vontade política, para que as transformações necessárias ocorram, seguramente teremos ambientes urbanos mais democráticos e menos direitos vilipendiados.

Outro conceito a ser explicitado é o de independência. De acordo com Sasaki (1999), independência é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como membros da família ou profissionais especializados.

Uma pessoa pode ser mais independente ou menos independente em decorrência não só da quantidade, qualidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação e ou prontidão para tomar decisões em uma determinada situação. Esta situação pode ser pessoal, quando envolve a pessoa na privacidade. Social, quando ocorre junto à outras pessoas, e econômica quando se refere às finanças desse indivíduo.

A partir do momento, que o ser humano transcende uma situação de opressão ou de negação de direitos, adquirindo uma consciência crítica do contexto em que se encontra, estamos falando de emancipação. Para Freire (1996, 1999, 2005), há uma estreita relação entre a liberdade e emancipação, sendo a primeira condição para a segunda, e ambas exercidas por sujeitos autônomos. Por sua vez, Adorno (2010), faz um adendo, dizendo que

“[...] o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais [...]” (p. 67-68). Em um outro sentido, emancipar-se, seria “[...] não se conformar com a constatação da gravidade da situação e da dificuldade de reagir frente à ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e às suas consequências para o próprio trabalho” (ADORNO, 2012, p. 73). Por essa afirmação, podemos dizer então, que “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (IDEM, p. 143).

Se ainda não alcançamos um estado emancipatório, pelo menos já podemos afirmar que estamos experienciando um período de autonomia. Mas é fundamental que saibamos, da nossa incompletude que nos tornamos conscientes (FREIRE, 2011). Ao nosso ver, os DVs já manifestam, ainda que modo incipiente, mas indelével, uma luz de esclarecimento sobre si e sobre o mundo que os cercam. No âmbito político, onde é construído o sistema regulatório do povo, “[...] é muito difícil reduzir à obediência aquele que não busca mandar e o político mais hábil não conseguiria sujeitar homens que quisessem apenas ser livres” (ROUSSEAU, 2013, p. 99).

Apesar do deficiente visual, ter conseguido se fortalecer socialmente, não atribuímos esse feito única e exclusivamente à educação, pois, num pretérito relativamente recente, escolas que apartavam educandos deficientes visuais do convívio com outros alunos, eram referências educacionais para deficientes em todo o Brasil.

Mantoan (2014), nos lembra, que a modalidade de ensino de Educação Especial, sempre foi movida pelas próprias pessoas com deficiência, seus familiares e Instituições ligadas à causa, numa demonstração de que até recentemente, não havia vontade política relativa ao tema.

O modelo inclusivo, por sua vez, ainda não está consolidado, sendo corriqueiros fatos que desvirtuam o Atendimento Educacional Especializado; organismos internacionais que avaliam o desempenho escolar de alunos, de diversos países, arremessam o Brasil nos últimos lugares. Diante do cenário que se apresenta, não nos é possível imaginar que nossas escolas, adotam uma postura educativa, que acenda o lume da consciência crítica que liberta e prepara para lidar com as vicissitudes do mundo contemporâneo.

Nossas escolas continuam promovendo entropia de conteúdo. Parafraseando Freire (1987), insistem em separar da “árvore”, as folhas, frutos e flores, ao invés de conhece-la como um todo. De acordo com o referido autor, é uma educação “domesticadora”, “bancária”, que “deposita” no aluno informações, dados, fatos, uma educação em que o professor detém o saber, a autoridade, é quem dirige o processo e representa um modelo a ser seguido. Pensamento semelhante, tem Mantoan (2003), quando nos diz, que ainda vigora a visão

conservadora de que as escolas de qualidade, são as que ensinam a seus alunos, datas, fórmulas, conceitos fragmentados.

Esse modelo de ensino, é resultante da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Ainda prevalece a ideia, de que as escolas de qualidade, são aquelas que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, cuja avaliação dos educandos, está pautada na quantificação de respostas-padrão. Seus métodos e suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação da valorização do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este a próxima série a ser cursada, o nível de escolaridade superior ou os exames vestibulares.

Quanto ao papel da educação, Adorno (2010, p. 139), pergunta: “[...] para onde a educação deve conduzir os indivíduos?”. O próprio autor responde, dizendo que é à formação dos indivíduos na sociedade do mundo contemporâneo, rumo à emancipação e à autonomia. Ainda acrescenta: “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações, que de maneira alguma são naturais” (IDEM, p. 139). Tonet (2005), seguindo os pressupostos de Carl Marx, assevera que a ação educativa tem de ser uma emancipação humana, e não política. Por esse viés, devemos pensar que o processo educacional, deve ascender o ser humano, para além do senso comum, e não tão somente, para instruí-lo constituindo-o em mão de obra e instrumento de consumo.

Ao refletirmos sobre a nova postura social dos deficientes visuais, creditamos principalmente, ao próprio deficiente o seu desenvolvimento. Por meio de sua automotivação, coragem de expor a si e a sua deficiência, recusa de ser um mero coadjuvante nos processos de transformações sociais, que subsidiaram sua animação. Apesar dos indicadores sociais, nos revelarem que há muito por se fazer em termos de construção de uma sociedade que acolha a todos, os resultados alcançados até aqui, já sinalizam, que uma vez disponibilizados os devidos recursos e corporificados os direitos “libertários” para os deficientes, o processo inclusivo por si só se justifica.

Se os executores das políticas públicas, se permitissem à audição das classes e de todos aqueles que produzem conhecimento, talvez já estivéssemos bem mais adiantados, no que tange ao tratamento a todos indistintamente em nosso país. Permitam-me recordar Rui Barbosa, em 1920, portanto, antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Nações Unidas (1948), quando paraninfo da Faculdade de Direito de São Paulo, em seu discurso “Oração aos moços”:

A regra da igualdade não consiste senão em quinhoeirar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvairios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real” BARBOSA (2004, p. 122).

No município de Manaus, a ADVAM que fora criada com características filantrópicas e sem fins lucrativos, que sobrevive de doação, nas duas primeiras décadas de fundação, suas ações eram voltadas para o assistencialismo, expressando a preocupação de seus gestores, principalmente com a subsistência de seus membros, haja vista, que na sua maioria são considerados carentes.

Esta realidade, é reflexo da ausência do Estado, na vida dessas pessoas, com a falta de políticas públicas que correspondam às suas reais necessidades. Por razões históricas, sabemos que as pessoas com deficiência, por muito tempo, foram alijadas dos benefícios socialmente disponíveis, vivendo à margem da sociedade.

Esse fenômeno excludente, encimentou a cultura da dependência da caridade alheia. Essa cultura, ainda pode ser identificada entre alguns dos associados, mas que por um processo lento e gradual, está se modificando. Até recentemente, prevalecia entre os associados participantes, a ideia da tutela. O pensamento era de que a Entidade deveria abarcá-los, no sentido de prover suas necessidades básicas de subsistência, sem maiores preocupações com o progresso pessoal.

O papel da família consistia normalmente na superproteção e na aquisição de benefícios governamentais. Sem a automotivação e sem o incentivo familiar, poucos eram os que se aventuravam, a buscar auto- sustentar – se. A grande maioria, possuía o Benefício de Prestação Continuada – BPC, programa de transferência de renda do governo federal, oriundo do Ministério da Assistência Social, implementado pelo Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS. Este benefício é vitalício, direcionado às pessoas com deficiência, sem condições de se auto- sustentar.

O BPC tem o valor e de um salário mínimo, que por muitos é confundido com aposentadoria. Essa interpretação, fazia-os acreditar que não havia necessidade de avançar na escolarização e, conseqüentemente, ingressar no mercado de trabalho. A família, enquanto primeiro núcleo social, do qual o ser humano participa, também pode ser o primeiro a desenvolver, o sentido de pertencimento do deficiente ao seu ambiente transversal, onde estabelece relações físicas e sociais.

Masini (2007), faz referência à fala de Elizabete Dias de Sá, cuja família era composta de 8 irmãos, dos quais 5 perderam a visão progressivamente; nascido com a acuidade visual e o campo visual reduzido, podiam perceber as pessoas, os objetos, as cores e os estímulos em geral, desde que próximos de seus olhos.

Afetados pela mesma patologia ocular, cada um reagia a seu modo ao resíduo visual variável e ao agravamento da deficiência.

[...] não fomos poupados e todos eram tratados da mesma forma. [...] morávamos em um bairro de periferia e brincávamos na rua com outras crianças. Bonitas cantigas de roda, jogos, cabanas, pés de manga e de jabuticaba, teatro de rua, bailes, shows e brincadeiras surgem em minha memória como reminiscência de uma infância e adolescência, permeadas de interações lúdicas. [...] aprendi a ler e escrevi fora da escola, graças a uma professora leiga que preparava cadernos de caligrafia, reforçando com lápis preto margens e linhas do papel (SÁ, 2002, p. 45).

A falta de estabilidade empregatícia no setor privado era um fator agravante, desencorajando-os para o emprego formal, em função da incompatibilidade de renda. Alguns cegos que foram estudar no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, ao regressarem à Manaus, conseguiram se formar em magistério, e se constituíram em referências de sucesso profissional para categoria.

A possibilidade real de escolarização e a reserva de vagas prevista em lei, animaram muitos, que se determinaram a galgar patamares mais elevados, ampliando seus horizontes profissionais e sociais. A força da lei, o aumento da escolaridade, as tecnologias assistivas, principalmente a informática, alargaram as oportunidades e o acesso ao trabalho.

Superado o paradigma do assistencialismo e, firmando cada vez mais o desejo de protagonizar o seu próprio destino, o deficiente visual “se lança em voo” para conquistar seu espaço, na condição de partícipe contribuinte da sociedade, ciente do que lhe é de direito e de suas obrigações societárias.

A decisão de enfrentar o mundo vivido, perpassa pela “alforria” da superproteção, pela elevação da autoestima, bem como, da aceitação da própria deficiência. Wright (1960) assevera que a pessoa ao aceitar bem sua deficiência está mais apta a considerar que as pessoas com quem se relaciona estão genuinamente interessadas nela e, conseqüentemente, as interações sociais não são ameaçadoras.

Autores como Glat (1989-2004), Omote(1994-1997), Amaral (1995), entre outros, afirmam que o próprio conceito de deficiência, é uma construção social.

[...] A deficiência é uma categoria criada pela própria sociedade, que se torna limitante e restritiva, não consequência exclusiva da condição orgânica, mas pelas consequências psicossociais, que se estabelecem nas relações entre as pessoas com deficiência e os outros (GLAT, 2004, p. 56).

Concordamos com a autora. Em um mundo organizado somente para a maioria das pessoas não deficientes, é fácil compreender que é a sociedade que estabelece limitações, barreiras restritivas aos outros indivíduos.

De acordo com Sasaki (1999), o deficiente, diferentemente do que acontecia no passado, apresenta – se com mais qualidade pessoal, com um perfil mais completo, como por exemplo:

- ✓ Mais escolarizados (inclusive com nível superior);
- ✓ Mais autônomos (com ou sem dispositivos tecnológicos);
- ✓ Mais independentes (pelo uso do poder pessoal de tomar decisões);
- ✓ Mais politizados (com consciência de seus direitos e deveres);
- ✓ Mais informados (sobre a vida social em geral);
- ✓ Mais preparados psicossocialmente (sobre relacionamentos no trabalho);
- ✓ Mais socializados (expostos à experiências de grupos formais e informais);
- ✓ Mais capacitados profissionalmente (em funções específicas);
- ✓ Portadores de deficiência de nível mais severo seja qual for o tipo de deficiência (física, mental, visual, auditiva ou múltipla).

É oportuno registrar, que em todas as épocas, sempre houve também a prática da auto-colocação, ou seja, a colocação conseguida pelo próprio portador de deficiência Sasaki (1999).

No município de Manaus, onde a Zona Franca já não significa mais o “Eldorado” da Amazônia e, nem o Parque Industrial, representa o principal destino dos trabalhadores locais, outros nichos de atividades laborativas surgiram, nos quais os DVs estão disseminados. Apesar do Distrito Industrial, ainda representar um importante polo de absorção de mão-de-obra, é notório o interesse dos DVs por outras atividades laborativas. São sintomas que esses trabalhadores não se satisfazem mais com funções elementares fabris, como de “chão de fábrica”, por exemplo, procurando postos de trabalho com maior exigência de qualificação.

É relevante salientar, que o fato dos deficientes estarem abandonando sua zona de conforto, e buscando sua inserção no mercado de trabalho, não significa que estamos falando de uma cidade acessível e de uma sociedade inclusiva. Não. Não estamos. Determinação, é o motor que os move (entre os quais nos incluímos), para superar diariamente, uma mobilidade

urbana obsoleta (calçadas irregulares e obstruídas, transportes públicos inacessíveis, ruas mal sinalizadas), acrescidas de barreiras atitudinais, com interações conflituosas em público.

Normativas para a circulação urbana de pessoas com deficiência, a 15 anos estão em vigor, sem, contudo, serem cumpridas, fiscalizadas ou melhoradas. De acordo com Cavalcante (2006, p. 15), a lei nº 10.048, promulgada em 2000, garante: “[...] atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos” e a lei Nº 10.098, promulgada no mesmo ano”. Isso garante que

[...] as normas sobre acessibilidade física e definem como barreiras e obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam ou não de massa (CAVALCANTE, 2006, p. 15).

No Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as duas leis supracitadas, em seu Artigo 10, lemos: A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto (BRASIL, 2004).

Nos trabalhos de Lemos (2008), encontramos a fala de um professor cego, de Manaus, externando sua indignação: “Temos um problema muito sério de relacionamento com motoristas de ônibus, que não nos veem como cidadãos, e sim, como pessoas que não pagam passagem, e isso não é verdade”. A referida autora ainda nos diz

[...] continuamos nos classificando e nos medindo uns aos outros pelo que temos e não pelo que somos, característica muito comum do sistema capitalista, no qual a nossa sociedade está alicerçada, com uma estrutura excludente com práticas preconceituosas que muitas vezes legitimamos sem nos darmos conta disso (LEMOS, 2008, p. 32).

Consideramos pertinente, relatarmos nossas dificuldades para a conclusão do nosso curso de mestrado. Deparamo-nos com barreiras, como a ausência de monitoria, deficiência de estrutura técnica para escaneamento de livros e outros materiais impressos à tinta e, falta de sinalização para nossa mobilidade no espaço físico da Universidade. Tais obstáculos, tornaram nossa caminhada mais árdua sim, porém, tornou a conquista mais valiosa e com um sabor especial, num triunfo do “eu posso”, sobre a realidade que muitas vezes insiste em dizer “não”.



As dificuldades, em parte, foram amenizadas, com a colaboração de colegas da turma de mestrado e, com o apoio dos funcionários do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial-NEPPD.

A Portaria Ministerial nº 1679, de 2 de dezembro de 1999, que “[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos” (BRASIL, 1999), prevê um espaço adaptado, com equipamentos necessários de apoio aos estudantes da Universidade, em todos os níveis de escolarização do nível superior.

Ainda encontramos no Decreto 7611, de 2011, em seu Artigo 5º, Parágrafo 5º “[...] os núcleos de acessibilidade nas Instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). É importante que os serviços oferecidos por esses espaços sejam de qualidade, para se ratificar o processo de inclusão educacional.

A Resolução nº 4591, de 14 de dezembro de 1990, propõe a execução do programa mundial para as pessoas com deficiência e da década das pessoas com deficiência. Em seu item 1, destaca uma sociedade para todos. Até 2010, todos os países signatários, deveriam cuidar para que se construísse uma sociedade “inclusiva”.

De acordo com Sasaki (2006), em entrevista ao site Em Foco, o processo de inclusão foi implantado com sucesso no Brasil, por ser irreversível, e o período pós 2010, será decisivo, pelo que já se caminhou.

Quanto ao otimismo esboçado por Sasaki (2006), concordamos, no sentido de que a partir da década de 1990, houve uma grande mobilização social, entretanto, a falta de cumprimento das legislações, é um sério empecilho para avançarmos no processo, especialmente quando os sujeitos alvo, não são consultados. O autor ainda nos diz: “[...] numa perspectiva histórica, as pessoas com deficiência passaram de nunca ouvidas para as vezes lembradas, mas não necessariamente ouvidas” (SASSAKI, 2006, p. 15). Porém, “[...] hoje está se tornando cada vez mais natural a atitude da sociedade, pelo menos de boa parte dela, em ouvir respeitosamente a opinião das pessoas com deficiência, quando o assunto é deficiência (SASSAKI, 2006, p. 16). Nesse contexto, o lema que melhor representa o anseio das pessoas com deficiência, é “[...] nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2006, p. 16).

Verdadeiramente, estamos testemunhando boas transformações sociais. Mantoan e Prieto (2006, p. 22), afirmam que “a indiferença às diferenças está acabando, passando da

moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignora-las”. Mas as autoras alertam, que é preciso

[...] acompanhar ações do poder público em educação, cobrar compromissos firmados pelos governantes em suas campanhas eleitorais e em seus planos de governo, além de ampliar e sedimentar espaços de participação coletiva e untar forças para resistir e avançar na construção de uma sociedade justa, cujos valores humanos predominem sobre os de mercado (PRIETO, 2006, p. 22).

Na arena específica da educação, a inclusão se apresenta de forma mais complexa. Se alguns demonstram entusiasmo pelo que já se alcançou, Laplane (2004), mostra o “verso da medalha”. Segundo o autor, a escola é uma Instituição muito rígida, que se revela um tanto resistente, em lhe dar com o novo e diferente. Assim, toda e qualquer educando, que não apresente características, dentro dos padrões exigidos, tanto com desempenho inferior, quanto superior, entrará em conflitos com as práticas pedagógicas comuns.

Estariam as pessoas perdendo (ou ainda não desenvolveram) a sensibilidade no trato para com as outras? haja vista, que nossa sociedade prioritariamente caminha (ou é conduzida) por interesses não humanísticos?

A humanidade não é uma massa descaracterizada de peculiaridades, exatamente porque se mantém uma função das diferenças. É na diferença, na não-padronização, na não homogeneidade, que se podem criar alternativas novas, novos processos, novas concepções de mundo, de vida e esta é uma dimensão por excelência, humana, quando o outro, o diferente, é contemplado em sua diferença, e é reconhecido na sua possibilidade de ser diferente, o respeito à vida se resgata na sua integralidade (MATOS, 2008).

O alto desenvolvimento tecnológico e econômico, gerou uma sociedade desditosa, que parece ter suplantado valores como: solidariedade, compartilhamento e respeito mútuo. Eis talvez, o maior desafio para nossa educação nas próximas décadas.

Sobre a relação educação/tecnologia, Adorno (1995), nos leciona afirmando, que o tempo da educação não é o mesmo que o tempo tecnológico, isto é, o pensamento rápido e eficiente, demanda tempo, haja vista que envolve a consciência, e o tempo para tal, nos é negado. Neste sentido, a educação estaria voltada para a instrução e construção de competências, e não para o aspecto humano. As palavras do autor nos chamam à atenção, para o fato do humanismo estar sendo suplantado pelos interesses capitalistas, tendo a educação como suporte. Nesse sentido, “[...] a escassez de tempo, a intensidade das atividades laborativas nos moldes que a sociedade contemporânea exige, o cansaço, a fugacidade dos

encontros, impõem entraves aos valores e atitudes que a inclusão busca recrudescer” (MATOS, 2008 p. 224).

É nesse contexto, apesar de todas as insuficiências no processo de formação do indivíduo, que o deficiente visual começa a emergir, saindo de uma condição oculta e adquirindo visibilidade enquanto ser humano, às custas de uma sofrível luta de superação de barreiras, encontradas no dia a dia.

A invisibilidade da pessoa com deficiência, cultivada ao longo de séculos, não é tarefa fácil de ser transformada. E preciso muito querer a autovalorização. Sentir-se invisível, é sentir-se ausente mesmo estando presente, é sentir-se desconstruído, enfim, é sentir-se envolto pelo véu negro da indiferença dos olhares seletivos.

Os autores Gentili e Alencar (2002, p. 56), afirmam que “[...] em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos nossos olhos. Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa”.

Essa prática de ignorar o outro, é a expressão do egoísmo humano e de uma visão míope da vida coletiva, bem explícitos na narrativa saramagoiana, em ensaio sobre a cegueira (1995).

O fato do ser humano, ser naturalmente dotado de sentimentos nefastos à convivência saudável entre as pessoas, não significa que tenhamos que reforça-los. O ser humano, é perfeitamente capaz de desconsiderar suas atitudes insociáveis e, desenvolver seus sentimentos mais sublimes na relação com outro.

No próximo capítulo, vamos desalinhar o conceito de inclusão, e nos aprofundarmos na Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e convidamos o leitor para conhecer como o município de Manaus está conduzindo o processo educacional de inclusão.

## CAPÍTULO 2

### 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INCLUSIVO NO MUNICÍPIO DE MANAUS

*Cultivemos o riso contra as armas que destroem a vida.  
O riso que resiste ao ódio, à fome e às injustiças do mundo.*

*Cultivemos o riso.*

*Mas não um riso que discrimine o outro pela sua cor,  
religião, etnia, gostos e costumes.*

*Cultivemos o riso para celebrar as nossas diferenças.*

*Um riso que seja como a própria vida: múltiplo,  
diverso, generoso.*

*Enquanto rirmos estaremos em paz (LUIZ CARLOS  
VASCONCELLOS).*

#### 2.1 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI

No campo das Ciências Políticas, a políticas públicas é um tema relativamente recente, não havendo um consenso conceitual. De uma maneira geral, podemos entender como sendo uma ação elaborada de enfrentamento a um problema de ordem pública (SECCHI, 2012). Adotamos aqui, o conceito de Palma Filho (2007), que assevera, que políticas públicas, são os conjuntos de ações executadas pelo Estado em um determinado campo de atividades sociais. Elas surgem a partir das demandas dos diferentes segmentos ou setores societários.

Na arena da educação, “[...] os grupos de pesquisa em políticas públicas e gestão da pós-graduação no Brasil, vem trazendo essa discussão já desde os anos 80 e 90” (AZEVEDO, 2001, p. 35). Até então, nossa educação era administrada por Decretos, Resoluções, Planos decenais e outras formas legais. Somente nas últimas décadas, começou-se a conduzi-la por meio de políticas.

Para Monlevade (2002), políticas públicas educacionais, é o conjunto de ações e intenções com as quais o Estado responde às necessidades educacionais de diversos grupos sociais. Assim, surge a necessidade do poder público, aplicar diferentes intervenções, de acordo com as demandas sociais.

Indubitavelmente, há de se reconhecer o progresso alcançado em alguns setores da área educacional.

Nos últimos anos, nossa educação formal tem se reconfigurada, buscando se constituir em um sistema democrático, que atenda a todos os alunos em todas as suas necessidades educativas.

[...] no Brasil, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. À luz dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum, para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em respostas as diferentes situações que levam à exclusão escolar e social (BRASIL, 2007, p. 3).

Em 2008, o MEC/SEESP lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que traz como objetivo o acesso, participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando o sistema de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial, desde a educação básica até a educação superior (BRASIL, 2008).

Na proposta lançada pela PNEEPEI/08, está subjacente o fenômeno da inclusão. Para uma melhor compreensão dos fundamentos e da proposição desse documento, faz-se mister conhecermos um conceito e o pensamento de alguns autores que ajuízam sobre o tema.

De acordo com o dicionário Aurélio (1999), define como sendo uma relação de pertencimento. Enquanto que no dicionário Houaiss (2001), inclusão significa estado de aquilo ou de quem está incluso, inserido, compreendido dentro de algo; definido ainda como introdução de alguém em um grupo e, sinônimo de abrangimento, envolvimento, introdução, incorporação.

Segundo Santos (2003), a inclusão não tem terminalidade. Não se restringe à mera inserção de pessoas com deficiência a um mundo do qual elas tem sido privadas. Inclusão é um processo que se fundamenta em princípios democráticos e de participação social plena, e que não se limita à algumas áreas da vida humana, como a educação por exemplo. Ela é uma incessante busca pela presença de espaço e participação do indivíduo em todas as áreas da seara social, no cumprimento de direitos e deveres. Mittler (2003, p. 16), alinha-se com Santos (2003), quando afirma, que o “[...] acesso à inclusão não tem um fim. O que ela é em sua essência, mais um processo que um destino”.

Este autor ainda infere: “A inclusão do aluno, não diz respeito a colocar a as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas as necessidades de todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 16-34). Para Mantoan, Inclusão é o privilégio de conviver com a diversidade. Na mesma linha de pensamento, caminha Stainback (1999, p. 25) ao afirmar:

[...] o ensino inclusivo proporciona, principalmente às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles.

Werneke (1997), acrescenta dizendo que incluir não é favor, mas troca. Quem ganha nessa relação, somos todos nós igualmente. Conviver com as diferenças, é direito do pequeno cidadão, seja ele deficiente ou não.

Ainda podemos ressaltar, que promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (CURY, 1999).

A educação formal oferecida pela escola, desempenha fundamentalmente, um papel extremamente relevante na construção do indivíduo social. Porém, os conflitos conceituais a respeito de deficiência, entre as pessoas não deficientes e as com deficiência, se constituem em entraves que obstaculizam a plena aceitação dessas pessoas por parte da sociedade. Tanto no espaço intraescolar, quanto fora dele, ainda permeia o pensamento de que todas as pessoas com deficiência, tem dificuldade de aprendizagem, ou são incapazes de aprender, ou ainda que elas não necessitam de uma escolarização ampliada.

Para Elizabete Dias de Sá Apud Mantoan (2008, p. 113),

[...] a cegueira e a baixa visão, não são fatores limitantes para a aprendizagem. A capacidade cognitiva desses alunos, se equivale a dos demais alunos. Logo, não se justifica uma expectativa restrita quanto à sua aprendizagem, desde que as estratégias, recursos e métodos avaliativos, sejam compatíveis com a capacidade visual [...].

Mantoan (2003, p. 86) nos lembra que “[...] o desafio está posto e temos de reconhecer que a herança recebida da prática científica da modernidade tornou-nos cegos à complexidade, às diferenças, à multiplicidade, dentro e fora das escolas”. É inegável também o poder das ideias inclusivas para dar clareza a esse novo olhar viciado e para virar as escolas do avesso! A realidade contemporânea do dia a dia, mostram que quando um discente é

cercado de todas as condições necessárias para a sua aprendizagem, independente de sua condição física, sensorial ou intelectual, os resultados são muito positivos. Tais resultados, tanto desmistificam antigas, mas tão contemporâneas ideias, como nos ensinam que além do discente deficiente, necessitam de conviver com os seus pares, como é vantajoso e salutar a todos, essa socialização.

Freire (1987), nos ensina que, ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, mas os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo. Através dessa fala, o autor explicita que a interação entre os indivíduos, se constitui num processo educativo de formação humana e, através dela, “[...] o ser humano pode modificar-se, e por efeitos da educação, ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação de envolvimento, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades” (FONSECA, 1995, p. 78).

Adorno (2010), amplia essa compreensão, ao nos dizer que a experiência é um processo de autorreflexão, onde a relação com o objeto, conduz à mediação e, por extensão, o indivíduo em sua “objetividade”. Adorno (2010) quer nos dizer então, que não basta tão somente, o contato do sujeito com o objeto, mas oportunizar que os próprios educandos, desenvolvam o seu conhecimento, na interação com os outros. Certamente, que isso, tem a ver com as práticas desenvolvidas em nossas escolas, sendo importante uma reflexão a esse respeito. Ainda falando sobre reação e transformação por meio da educação, Adorno (2010, p. 17) assevera, que “[...] onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir”.

Nessa perspectiva de transformação sócio-educacional, Adorno (2012), assevera que “[...] a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, a escola não é apenas objeto” (IDEM, p. 116).

Essa nova forma de pensar educação, democratizando-a, instiga a todos, confortavelmente acomodados com sua visão em relação ao outro, principalmente em relação às pessoas com deficiência e, move a sociedade para reconhecimento dos direitos e capacidades individuais. Silva (2008, p. 72-73), oportunamente nos diz:

[...] quando nos referimos à inclusão daqueles que social e culturalmente vem sendo estigmatizados e excluídos, estamos afirmando que são pessoas capazes de, com ou sem adaptações, aprender, ensinar e trabalhar nas mais diversas estruturas de organização social em geral, nem que para isso tenham que recorrer à lei como forma imperativa de garantia de seus direitos.

Refletindo sobre essas palavras, entendemos que essa compreensão, não deve ter uma causa emotiva de compadecimento para com o outro simplesmente, ou por expressão da força

do Estado, mas por uma questão de consciência humana, respeito às diferenças, para fortalecimento da igualdade entre as pessoas.

Os estudos de Mourão e Almeida (2005) e Mourão (2006), revelam as relações entre as mudanças instituídas na educação brasileira, e as orientações de Organismos internacionais, que tem determinado os rumos de nossa educação. Assim, a Política de educação inclusiva no Brasil é ressonância de um movimento mundial pela inclusão, de ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos (MEC, 2008).

Apesar dessa política educacional, ser definitivamente um caminho a ser trilhado pela educação brasileira, e a despeito de ainda não estar consolidada, tem sido alvo de muitos questionamentos, críticas, dúvidas quanto a sua eficácia, dentre outras questões. Embora muitos pesquisadores acreditem em bons resultados possíveis a serem alcançados, divergem entre si quanto a sua implantação. Segundo Mendes (2001, p. 17)

[...] ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la.

A referida autora, ainda esclarece, que “[...] hoje se pode identificar duas correntes na perspectiva da educação inclusiva, com proposta divergente sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais [...]” (MENDES, 2001, p. 17).

Alguns concordam que os alunos com deficiência, sejam atendidos na sala comum, desde que recebam serviço de apoio especializado no contra turno. Outros, apostam na inclusão total, ou seja, o atendimento integral desses alunos na sala comum, independente do grau de severidade da deficiência. Esse dissenso, é compreensível, quando estamos em fase de construção de um novo modelo educacional.

Quanto às questões conceituais, os estudos de Prieto (2005), nos mostram que existem 4 diferentes tipos de posicionamento em relação à educação inclusiva: Há autores que consideram que ela já é uma realidade, por entenderem que o simples fato das escolas regulares, aceitarem a matrícula dos educandos com deficiência, já se constitui em um ato de inclusão. Outros acreditam, que por ser uma utopia, nunca será alcançada. Há aqueles que defendem que ela é um processo gradual, e que requer a participação e responsabilidade compartilhada entre todos os atores sociais envolvidos. Por fim, há os que propõem uma



ruptura imediata com o instituído, para uma educação que atenda a todos, sem a necessidade de uma transição.

Certamente que em função da dinamicidade e das contradições sociais, existe uma relevância no ato de se discutir a atual política educacional. As discussões e alguns questionamentos são salutares e producentes, pois somente elas poderão gerar novos estudos científicos, alcançar novos resultados, acompanhando a evolução inerente à sociedade, contribuindo assim para nortear os melhores rumos para a nossa educação.

Nos anos 90, importantes Organizações internacionais, realizam eventos, para elaborar uma farta documentação, que vieram orientar a educação de muitos países (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003). Assim, importantes documentos internacionais, orientaram governos do mundo inteiro para a elaboração de políticas públicas, que assegurassem o acesso e a participação de todos na educação. Entre esses documentos podemos destacar: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia, realizada em março de 1990, prevê, “[...] que a educação básica deve ser proporcionada à todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir a desigualdade”.

O Art. 3º. declara também que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência, requer atenção especial: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Art. 3º). A Conferência Educação para todos, realizada em Nova Dheli, convocada pela ONU, em 03 de dezembro de 1993. Neste evento participáramos principais países de maior população, compondo um grupo chamado Education for all (Educação Para Todos) ou EFA- 9, composto por Brasil, Índia, Indonésia, China, Egito, Bangladesh, México, Nigéria e Paquistão, que se comprometeram , a promover esforços para erradicar o analfabetismo e garantir o acesso à educação básica de qualidade, e a toda sua população; A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha.

Essa Convenção trás no bojo de sua declaração, o entendimento de que o princípio básico da inclusão, está na resposta educativa que a escola proporciona ao indivíduo, após reconhecer suas reais necessidades, proporcionando-o uma educação de qualidade. Em seu art.24, define um sistema inclusivo, como sendo aquele onde inexistente Prática discriminatória, esse garanta oportunidades iguais.

Em 2006, a ONU aprovou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Esse documento preconiza que os Estados parte,

devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência, não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob a alegação de deficiência, e que as crianças não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de sua condição.

A Política de Educação inclusiva, ao avançar para um modelo educacional, que permita o acesso de todos os alunos ao mesmo espaço escolar, tendo as suas diferenças respeitadas, é uma grande evolução em relação aos demais modelos anteriores. Ela se constitui em um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença, como valores indissociáveis, e que avançam em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão, dentro e fora da escola (MEC, 2008).

A PNEEPEI redimensiona o conceito de necessidades educativas especiais. O modelo integrativo, orientado pela Política de educação especial de 2001, que garantia a matrícula dos educandos com deficiência na escola regular, mas não assegurava o apoio necessário para viabilizar o processo de ensino- aprendizagem, é substituído pelo modelo inclusivo. Apesar de considerarmos esse documento, um desdobramento da Política anterior, não existe um pensamento uniforme em relação a essa mudança. Mantoan e Glat e Blanco, divergem entre si ao afirmarem: Para que haja um processo de mudança, cujo movimento rumo para novas possibilidades para um ensino comum e especial, há que existir uma ruptura com o modelo antigo de escola, porque não é bom caminhar com um pé em cada canoa (MANTOAN, 2006). Por outro lado, uma mudança radical não se sustenta (GLAT e BLANCO, 2009).

Dissenso a parte, o fato é, que nossas escolas ainda não se libertaram por completo, de séculos de um sistema organizacional educativo solidificado, enfrentando dificuldades para se reconfigurar. Enquanto isso, muitas crianças com deficiência visual, experimentarão uma pseudo inclusão.

Acreditamos que a Política de Educação Inclusiva é exequível, e que a inclusão seja possível, desde que prevaleça a vontade política e, a educação seja elevada ao nível de prioridade na agenda governamental das três esferas administrativas.

Em nossa Carta Magna, em seu Art.208, observamos: O dever do Estado com a educação, será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado-AEE, as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de Ensino (BRASIL, 1988). Igualmente lê-se no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº 8069 de 13 de

julho de 1990, a expressão preferencialmente, (e não obrigatoriamente), de alguma maneira já fragiliza a determinação de acesso à escola comum. Essa fragilidade é reforçada no Art.58, parágrafo 2, da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), Lei nº 9394/96, quando amplia para Instituições Educacionais especializadas, o atendimento de alunos com deficiência, sempre que não for possível a sua integração em classes comuns de ensino, em função das condições específicas dos alunos.

O gesto dos pais matricularem seus filhos com deficiência na escola comum, podemos considerar um fato muito significativo, pois concordamos que a matrícula, é o primeiro passo para uma participação efetiva desses discentes na escola. Neste sentido, o Brasil tem avançado de maneira que merece destaque.

A tabela demonstrativa a seguir, ilustra essa evolução. Os indicadores do governo nos revelam:

**Tabela 3**  
Número de educandos com deficiência visual, matriculados na escola pública no Brasil

<b>Ano</b>	<b>Alunos com deficiência visual</b>
<b>2010</b>	484.332.....75.289
<b>2011</b>	584.124
<b>2012</b>	628.768

Fonte: Censo Escolar Mec /Inep de 2012.

O aumento dessas matrículas, firma-se como tendência natural, à medida que as ações de incentivo ao acesso à escola comum sejam intensificadas.

No Plano Nacional de Educação (PNE), para o próximo decênio, na sua Meta 4, lê-se: Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e, ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recurso multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2013).

Na Meta 2,2.5, encontramos: promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2013).

As metas de acesso à rede regular devem ser perseguidas concomitante às metas de qualidade de ensino. A inclusão não se constitui, com a ausência de umas das condições previstas em lei. Segundo Silva (2008, p. 77)

[...] não restam dúvidas de que a garantia está prescrita nas leis que regem a educação do país, de que a matrícula de crianças com deficiência está sendo realizada, porém, os meios para que a educação inclusiva se processe, qualitativamente, parece estar um tanto quanto obscuro, pois, falta na maioria das escolas, por exemplo, pessoas qualificadas.

Não é raro, ouvirmos professores afirmarem que não estão preparados. Skliar (2006, p. 31), contrapõe-se a esse pensamento e afirma: “[...] não existe nenhum consenso sobre o que significa “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo”. O autor abre um vasto campo a ser discutido, que é a formação de professores, cujo tema nos propomos a trabalhar em outra oportunidade. Por ora, podemos dizer que é compreensível os nossos professores assim se posicionarem, considerando a carência de cursos de formação continuada e, as deficiências na formação inicial.

Não podemos negar, certamente, as lacunas relativas à qualificação docencial, “[...] por isso, a simples alegação de despreparo representa uma confissão de que a escola está numa situação irregular” (FÁVERO apud MANTOAN, 2011, p. 21-24).

O atual Plano Nacional de Educação, reafirma os propósitos desse novo fazer pedagógico, sendo este, um ponto de congruência da maioria dos setores da sociedade. Estamos falando de uma revolução nas relações humanas por meio do processo educacional.

Os esforços e os recursos financeiros dispensados, parecem ainda não terem sido suficientes para alcançar os objetivos almejados, o que nos leva a considerar válido, repensar as formas de implementar as ações para o setor, transformando o verbo em algo concreto. Prieto (2005, p. 103), afirma:

[...] no plano da construção das políticas, eu diria que, se hoje temos pouquíssimo financiamento para trabalhar com a população tradicionalmente atendida pela educação especial, ao fazermos um desdobramento, sem que se aumente o fomento, teremos um sério problema, porque não teremos, certamente, a menor condição de manter qualquer tipo de qualidade de ensino para essa população.

Concordamos com a autora citada. Espera-se que o Brasil, enquanto uma das maiores economias mundiais, aloque os recursos necessários para que se alcance bons resultados no processo de inclusão educacional.

## **2.2 O decreto nº 7611, de 2011**

Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é que foi instituído o Atendimento Educacional Especializado -AEE. Esse modelo de serviço, surgiu como recurso de apoio pedagógico, para responder às necessidades educacionais específicas dos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, inclusos na classe comum. O AEE é oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços educacionais estruturados especialmente a esse fim.

Apesar de existir uma legislação que orienta o atendimento supracitado, o que se identifica são algumas salas relativamente bem estruturadas, mas também muitas com instalações precárias, inadequadas, com mínimas ou sem nenhuma condição para um atendimento condizente com as reais carências das demandas reprimidas.

Para normatização da Política de Educacional Inclusiva, dois importantes documentos foram publicados: o Decreto Federal nº 6571/08 e a Resolução CNE/CEB nº 04/09. O primeiro, veio regulamentar o parágrafo único do Art. 60, da LDB, lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta por sua vez, ratifica a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 208, inciso III, que garante o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O segundo documento institui as diretrizes estruturais pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Assim, Carvalho (2007, p. 67), corrobora, ao afirmar que

[...]o atendimento especializado tanto no ponto de vista de quem oferece, o profissional que se especializa, como no ponto de vista de quem o recebe, de que o indivíduo é um ser particular, em seus interesses, em suas características pessoais e sociais. Citemos como exemplo o caso dos professores que se especializam para trabalhar em educação infantil; no ensino fundamental de 1ª à 4ª séries; na educação de jovens e adultos, ou atendimento a cegos, surdos, com paralisia cerebral, com autismo, e no caso dos sujeitos que recebem atendimento educacional especializado, estão os próprios aprendizes valorizados em suas particularidades.

Apesar de décadas de garantia dos serviços especializados, e no que tange à educação com qualidade, principalmente aos alunos com deficiência visual, há muito por se fazer para colhermos os frutos idealizados pelas linhas da lei.

A educação inclusiva, ainda em caráter de implantação, continua a receber ajustes, numa tentativa de uma melhor adequação à realidade do país. Entretanto, é muito fácil observar, que esses ajustes, nem sempre representam mudanças significativas ou melhorias, para a implementação ou avanço na qualidade dos serviços propostos.

Em 2011, o governo federal normatizou o Decreto presidencial nº 7611, de 17 de novembro, do referido ano, atualmente em vigor, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, revogando o Decreto nº 6571/08. Em seu Parágrafo 1º, o atendimento educacional especializado, é compreendido como o conjunto de atividades, recursos, acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas:

I- Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes das salas de recursos multifuncionais ou

II- Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A título de esclarecimento, as pessoas com transtorno do espectro autista, que antes eram classificadas com TGD, através da lei nº 12764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, em seu Art. 1, parágrafo 2º, passam a ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais.

No seu Art. 3º, estão definidos os objetivos do AEE:

I- Prover condições de acesso, participações aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

2- Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;

3- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

4- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

As orientações observadas são condições basilares para tornar a participação dos educandos com deficiência, algo natural, rotineiro e de direito de fato. Concordamos com as condições previstas, desde que executadas na sua inteireza. A escola de e para todos, deve ser reconhecida como tal, pelo conjunto de atores envolvidos na luta pelo processo de inclusão.

A cultura da homogeneidade escolar, começa a ceder espaço para o pensamento de que o reconhecimento das diferenças, consiste na admissão conceptual de que todos os educandos, indistintamente, são dotados de particularidades educacionais. Nesse contexto, entendemos que

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, obrigatoriamente na rede regular, desde a educação infantil até a Universidade. O espaço escolar regular, é o ambiente mais propício para garantir a interação e socialização entre os educandos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de troca de experiências que possam beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p. 27).

O Decreto em análise, faz orientações e prevê apoio em vários setores da educação, como o financeiro e o pedagógico específico por exemplo.

No Art. 5, lê-se que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e às Instituições Comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta de AEE aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede Pública de Ensino Regular.

Em nota técnica, 03/2011, o governo divulgou que em 2010, o FUNDEB destinou R\$ 909.855.443,92, aos alunos público alvo da educação especial, matriculados na escola comum, e fez um acréscimo de R\$167.137.201,11, para a oferta do AEE, totalizando um total de R\$1.076.992.645,00. Esses recursos que nos parecem consideráveis, ou foram insuficientes, ou não foram bem geridos, considerando as grandes dificuldades ainda na implementação da política de inclusão na educação. Se considerarmos a crescente linha do gráfico do número de matrículas de educandos público alvo da Educação Especial nas escolas comuns, mais investimentos serão necessários para estruturação desses espaços de forma adequada, para melhor atendimento aos educandos com deficiência.

Se por um lado, a Educação Especial requer mais fomento que o atendimento convencional, estudos dão conta que um indivíduo com deficiência incluso, é menos oneroso que um não incluso.

Não compartilhamos, é claro, do pensar que a inclusão deve ser mirada apenas pela lente do capitalismo, como recurso de economia orçamentária da União. Pois, o maior ganho, é a construção de um indivíduo independente, fortalecido, preparado para articular-se com os diversos setores do seu meio, capaz de responder por si e de se auto conduzir socialmente para o desfrute de seus direitos enquanto cidadão.

Contextualizando o atendimento educacional do alunado com deficiência visual, o Decreto supracitado, em seu Artigo 5, Parágrafo 2º, III, ao mencionar o apoio técnico e financeiro, tem proposta de contemplar ações, como a formação continuada de professores,

inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva, e o ensino do braille para estudantes cegos ou com baixa visão. Esse tipo de serviço é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, pois considera-se o ambiente mais adequado, por se dispensar uma atenção individualizada, com um tempo de dedicação maior para esse fim.

Considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, com grande quantidade de alunos, concordamos que os serviços complementares e suplementares, sejam realizados em outro ambiente, extraclasse comum, por entendermos que isso favorece a aprendizagem.

Sobre esse serviço, Bueno (1999) fala sobre a importância da qualificação dos professores, para que o processo inclusivo seja exitoso: na perspectiva da construção efetiva da educação inclusiva, a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional.

O primeiro, a formação mínima dos professores do ensino regular para incluírem alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula, e o segundo, formação especializada nas diferentes necessidades educativas especiais, para professores atenderem diretamente essa população ou para darem apoio aos professores de classes regulares que integrem esses alunos, evidenciando a necessidade de se formar professores auxiliares. Sem este apoio especializado que ofereça, aos professores dessas classes, orientação e assistência, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Atualmente, somente alguns cursos de licenciatura, possuem uma matriz curricular enriquecida com a disciplina de Educação Especial. Assim, portanto, se as Universidades continuam lançando profissionais, sem nenhum conhecimento a respeito dos fundamentos pedagógicos e filosóficos da Educação Especial, bem como de regras para o trato com a pessoa com deficiência, justifica o fato dos deficientes visuais, ainda encontrarem muitas barreiras para sua participação escolar.

Os equipamentos que auxiliam no processo de aprendizagem do aluno deficiente visual, pode variar desde materiais confeccionados artesanalmente, como tecnologia de baixo custo, construído pelo professor de AEE, como as tecnologias mais sofisticadas existentes no mercado. Para essas últimas, o parágrafo 4, do Art. 5, prevê a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. Esse apoio técnico, subsidia as atividades pedagógicas



específicas, no sentido de ampliar as habilidades, e contribuir no desenvolvimento das funções mentais superiores dos educandos.

É pertinente inferirmos, que o uso desse suporte tecnológico deve ser feito por professores habilitados. Neste sentido, reforçamos aqui, a grande importância da formação continuada, não somente com abordagens teóricas metodológicas, mas também com conhecimentos sobre Tecnologias assistivas disponíveis, para que equipamentos altamente sofisticados, não sejam sub utilizados ou percam a sua funcionalidade em consequência de falta de capacitação dos docentes. Certamente que esse conjunto de recursos, que se constitui em um verdadeiro andaime de sustentação para a aprendizagem, não exaurem as possibilidades de melhorias das condições de atendimento especializado.

Se acreditamos que as referidas condições estruturais, possibilitam e facilitam o processo de ensino e aprendizagem, cremos que o inverso também é verdadeiro. Ou seja, se professores e alunos não forem devidamente instrumentalizados, o educando com deficiência deixa de ser incluso, para ter uma mera participação escolar descompromissada com a construção e apreensão de conhecimentos.

Em um outro sentido, a formação de profissionais da educação, com o vislumbre da inclusão, vê-se prescrito no Artigo 5, parágrafo 2, inciso IV: Formação de gestores, educadores, e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

O texto nos remete à compreensão, de que a responsabilidade pelo processo educacional inclusivo, é de toda a escola, e não tão somente do professor. As relações interpessoais, sugerem a construção de um ambiente acolhedor e salutar. É compreensível que essas abordagens estejam contidas na lei, considerando a trajetória histórica de exclusão dessas pessoas, nos mais variados setores da sociedade. Diz-se, portanto, que a principal mudança que deve ocorrer na escola, é a atitudinal.

### **2.3 Um panorama da educação especial no município de Manaus**

A implementação de políticas educacionais, em um país com dimensões continentais como o Brasil, faz com que determinações governamentais, muitas vezes ocorram de forma desigual pelo território nacional. Principalmente, em se tratando de Amazônia, com características sócio econômicas e naturais tão específicas.

A falta de uma maior integração geopolítica com os principais centros desenvolvidos, torna mais desafiador o cumprimento dessas políticas.

Certamente que essas barreiras, não podem se constituir em fatores de impedimento para o cumprimento de legislações, e todo esforço deve ser dispensado para superação de e qualquer entrave neste sentido.

No último anuário do IBGE/2014, o município de Manaus ultrapassou os 2 (dois) milhões de habitantes (BRASIL, 2014). Com o crescimento acelerado da população, nem sempre as ações governamentais conseguem acompanhar com qualidade as determinações legais no campo da educação. O atendimento educacional de alunos com deficiência na rede pública municipal de Manaus, vem se desenvolvendo de modo lento e gradual.

Santos e Matos (2012), versando sobre Política Pública e Atendimento Educacional Especializado no município de Manaus, dizem que são reflexos consequentes da contemporaneidade bem como, da expansão do ideal neoliberal e do movimento social pela inclusão, em difusão pelo mundo todo.

Para compreendermos o cenário atual, é importante que conheçamos a evolução de nossa educação nas últimas duas décadas.

O banco de dados da SEMED/Manaus, registra que efetivamente, alunos com deficiência passam a ser atendidos na rede municipal de educação, a partir do ano de 1991, quando foram matriculados 246alunos. Nesse período, havia uma determinação do MEC, para que os municípios se organizassem para oferecerem um atendimento educacional, que fosse de encontro às necessidades dos educandos com deficiência.

Uma importante ação da SEMED/Manaus, foi a criação do Conselho Municipal de Educação-CME, ocorrido em 18 de dezembro de 1996, por meio da lei municipal nº 377, e alterada pelas leis municipais nº 528, de 07 de abril, e nº 1.107, de 30 de março de 2007. Assim,

O CME/Manaus é órgão colegiado representativo da comunidade, integrante do sistema municipal de ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria Municipal de Educação-SEMED e subordinado ao chefe do poder executivo municipal, com funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa, mobilizadora e competência normativa, constituindo-se em órgão de Estado, mediador entre a sociedade civil e o poder público municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação de qualidade para todo o município (MANAUS, 2007).

Dentre as competências do referido colegiado, destacamos a pertinência do seguinte:

Artigo 7:

V – Orientar e analisar o projeto político pedagógico de acordo com a legislação em vigor;

VIII – Normatizar o atendimento educacional às peculiaridades dos alunos portadores de necessidades especiais, assegurando classes, escolas ou serviços especializados, possibilitando a integração nas classes comuns de ensino regular.

Em seu processo de reorganização de sistema escolar, buscando alinhar-se à Política Nacional de Educação Especial, a SEMED/Manaus, criou a Resolução 06/CME, de 30 de setembro de 2010. Em seu Artigo 22, parágrafo 1º, resolve que a “[...] modalidade da educação escolar será oferecida preferencialmente, em classes comuns da rede de ensino, para alunos com deficiência limitadora”. No parágrafo 2º, acrescenta, que na “impossibilidade de integração do aluno nas classes comuns do ensino regular, o seu atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados”.

Em 2007, a Gerência de Educação Especial-GEE,/SEMED, fundou o Complexo Municipal de Educação Especial-CMEE, constituído pela escola especial André Vidal de Araújo, para atender alunos com qualquer deficiência, e um Núcleo para assessoramento e formação de professores da rede municipal, em Educação Especial; avaliação pedagógica de educandos para possível encaminhamento para atendimento em sala de recurso.

Atualmente, a escola André Vidal de Araújo, funciona como Centro de Educação, desenvolvendo oficinas, informática, orientação e mobilidade, entre outros serviços, e não mais como escola.

Com o intuito de caminhar no mesmo sentido da educação nacional pelo viés da inclusão, o Conselho Municipal de Educação-CME, aprova a Resolução 010, de 28 de julho de 2011, ratificando os seguintes elementos legais:

1 - Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seu Artigo 205;

2 - A necessidade de estabelecer os critérios para o sistema municipal de ensino, quanto a oferta da Educação Especial, conforme determinação prevista nos Artigos 58 a 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96;

3- Lei Federal Nº 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida;

4 - Resolução CNE/CEB N. 2/2001 que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação básica;

5 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2008;

6 - Resolução CNE/CEB N.4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial;

7 - Decreto Federal N. 6.571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. (CME, 2011).

Destacamos o Art. 10, pelo qual o município confirma, que o “o sistema municipal de ensino deverá assegurar a matrícula de alunos público alvo da Educação Especial e dotar as escolas em que houver esse atendimento, de condições adequadas para uma educação de qualidade, reconhecendo e valorizando-se as singularidades, diferenças e potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, devendo atender as seguintes orientações: “I - Estabelecer parcerias responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo dos alunos público alvo da Educação Especial” (CNE, 2011).

Ressaltamos, que a resposta do censo escolar, por exemplo, poderia ser repensada. Ao se identificar um educando com deficiência visual, que necessite fazer uso de reglete e soroban, este só receberá os materiais no ano seguinte, se constituindo em um problema para a aprendizagem do aluno, principalmente quando este se encontra em processo de alfabetização. Podendo ocorrer ainda, do aluno migrar para outra escola, e ao chegarem os materiais, poderão cair em desuso.

Com esse redimensionamento da organização escolar do município, em 2014, o painel que se apresenta, está demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 4  
Dados da Rede Educacional Municipal de Manaus

Identificação	Quantitativo
Quantitativo de escolas municipais	540
Quantitativo de escolas que possuem salas de recurso	Tipo 1: 40
	Tipo 2: 02
Quantitativo de educandos com deficiência	Cegos: 09

visual matriculados na rede municipal	Baixa visão: 79
Quantitativo de alunos DVs que frequentam sala de recurso	De 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos
Quantitativo de professores que receberam formação em deficiência visual	130
Quantitativo de classes especiais	6 – 17

Fonte: CMEE/SEMED – 2014 A.

Numa análise geral do quadro acima, observamos que existe 1 (uma) sala de recurso, para cada 12,7 escolas, em uma proporção aquém do considerado satisfatório. Ainda podemos verificar, quanto ao quantitativo de professores que receberam formação continuada em educação especial: 0, 24 por escola, havendo a necessidade de se intensificar a oferta dessa política.

No intuito de atender as prioridades emergentes, e conseqüentemente, elevar a qualidade da educação na rede municipal, a SEMED elaborou um Plano de Metas Educacionais para o ano de 2014, norteadas em 4 (quatro) eixos. Destacamos alguns pontos do Plano, que julgamos serem de interesse de nosso estudo, a saber:

**Eixo 2** - Aperfeiçoar e melhorar a qualidade na educação básica, educação infantil e ensino fundamental.

VII – Elevar a taxa de inclusão de educação especial de 68, 24 % para 70 %.

IX – Oferecer formação continuada para 100% dos profissionais da educação, professores, diretores, pedagogos e administrativos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

X – Promover formação continuada em serviço, abordando temas sociais e contemporâneos para 50% dos professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

**Eixo 3** - Expandir a cobertura e melhoria da infraestrutura logísticas das unidades educacionais e administrativas da Secretaria.

I – Captar e operacionalizar 100% dos recursos financeiros federais para as construções, reformas e adequações de infraestrutura das unidades de ensino;

II – Operacionalizar 100% das ações destinadas à expansão da cobertura e melhoria da infraestrutura da educação básica, educação infantil e ensino fundamental;

III – Garantir em 100% as construções reformas e adequações na infraestrutura das unidades de ensino e administrativas da rede municipal de ensino.

A evolução do acesso de alunos com deficiência visual na rede municipal, está exposta da seguinte forma:

**Tabela 5**  
Número de educandos com deficiência visual atendidos na rede pública do município de Manaus/2015

Deficientes visuais inclusos	91
Com baixa visão	72
Cegos	19
Quantitativo de educandos/sala de recurso	37

Fonte: CMEE/SEMED - 2015 B.

Podemos perceber, que de 2014 a 2015, os números sofreram alteração progressiva. Em parte, esse fenômeno pode ser explicado, pela migração de alunos da rede estadual para a rede municipal e, pelo ingressos de novos educandos DVs na escola regular.

### **2.3.1 O encaminhamento de educandos deficientes visuais para as Salas de Recurso Multifuncional**

É atribuição de todo professor, observar as especificidades de seus alunos. Em se tratando de educandos com baixa visão, ou com qualquer restrição visual, exige uma atenção muito maior.

Por razões diversas, algumas famílias não informam a escola, no momento da matrícula, essa característica do aluno. Às vezes, por temer que a escola o rejeite, sob a alegação que aquela unidade escolar, não está preparada para atendê-lo, podendo ocorrer ainda, da própria família desconhecer a limitação visual.

Muitos pais, por não terem o hábito de levarem seus filhos periodicamente para consultas médicas, não percebem a manifestação de alguma patologia ocular. A redução visual de uma criança, pode não ser identificada de imediato pela família, pelo fato desta estar perfeitamente adaptada ao o espaço doméstico.

Em um ambiente escolar, uma restrição visual pode induzir professores com pouco tato, a emitirem julgamentos equivocados. Alguns alunos são considerados dispersos, indolentes, desinteressados, e as vezes tidos como portadores de distúrbio de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem. De acordo com Passeri (2003) e Osti (2004), o primeiro termo está relacionado a comprometimento neurológicos, enquanto que o segundo, refere-se a problemas da área acadêmica, decorrentes de fatores internos ou externos ao indivíduo.

Em 2008, o governo federal lança o programa “Olhar Brasil”, parceria entre os ministérios da Educação e da Saúde, cujo objetivo é “contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, a partir da prevenção, identificação e correção de problemas visuais em educandos matriculados na rede pública de ensino da educação básica, primeiramente os do ensino fundamental (1ª a 8ª série/1º ao 9º ano) e em alfabetizados do “Programa Brasil Alfabetizado” e, a partir da mesma ação, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população com idade igual ou acima de 60 anos” (BRASIL, 2008).

A SEMED/Manaus mantém um programa de avaliação oftalmológica básica, que consiste em levar um consultório oftalmológico móvel, às escolas da rede municipal de educação, inclusive com distribuição de óculos para os que necessitarem.

Certamente, que o professor não tem a competência para diagnosticar, no entanto, ante a observações empíricas, pode fazer alguns encaminhamentos que se fizerem necessários. A escola pode aplicar o teste de Snneller, que consiste em mensurar uma faixa de acuidade visual, que sugere uma investigação mais profunda, por meio de procedimento que é facilmente realizado por qualquer profissional da escola, desde que devidamente instruído, ou solicitado aos pais que o encaminhem ao oftalmologista.

O Programa “Olhar Brasil”, enumerou alguns sinais de alerta, que podem ser observados por pais e professores:

- Lacrimejamento, principalmente durante ou após realizar atividades que exigem esforço visual, como ver televisão, ler, desenhar, entre outros;
- Olho vermelho;
- Secreção;
- Purgação;
- Crosta nos cílios;
- Aperta ou arregala os olhos para enxergar melhor; - Aproximar-se muito da televisão ou aproximar muito o papel para ler;
- Necessitar afastar muito os objetos do rosto para ler ou ver melhor;
- Inclinação de cabeça;

- Visão embaçada;
- Fotofobia, (sensibilidade excessiva à luz);
- Dores de cabeça;
- Visão dupla;
- Desvio ocular (olho vesgo (BRASIL, 2008)).

Ao abordarmos questões de saúde ocular, pode causar a impressão que estamos falando de um modelo médico ainda, mas acreditamos, que a saúde pode perfeitamente caminhar em articulação com a educação, na solução de algumas situações. Consideramos importante sim, que o professor tenha conhecimentos básicos sobre a condição clínica de educandos que apresentam alguma particularidade ocular.

Um professor que conhece as especificidades de seu aluno, saberá melhor interagir com ele. Pode-se ainda evitar, que uma criança com um simples problema refracional na visão, como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, casos que são facilmente corrigidos com o uso de óculos, possa ser encaminhada de maneira desnecessária à sala de recurso, ou ainda estigmatizada como deficiente.

Na Resolução nº 02, de 2001, que estabelece as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, em seu Art. 5º, define os educandos para o atendimento especializado. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, os que apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências;

I - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (BRASIL, 2001).

Quanto às necessidades educacionais, o Art. 6º explicita: “Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;



III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário”. (Brasil, 2001).

Seguindo a orientação das diretrizes, o CME/Manaus, por meio da Resolução 010, em seu Artigo 12, garante que “os encaminhamentos que se fizerem necessários para identificação dos alunos com deficiência deverão ser realizados pelas escolas, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, que efetivarão a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, considerando os seguintes critérios:

- I - observação do aluno no ensino regular, durante pelo menos 01 (um) bimestre escolar, propiciando-lhe um atendimento de acordo com suas necessidades;
- II - encaminhamento do aluno deverá ser realizado por meio de relatório do professor com apoio do pedagogo e/ou diretor ao setor competente da SEMED, solicitando visita dos assessores técnicos para verificar a situação do aluno;
- III - o aluno será submetido a uma avaliação psicopedagógica por uma equipe multiprofissional, e de acordo com o parecer técnico, poderão ser feitos encaminhamentos mediante a necessidade, respeitando-se as peculiaridades e a modalidade de atendimento específico;
- IV - serão igualmente indispensáveis a colaboração da família, a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como o Ministério Público quando necessário (CNE, 2011).

As articulações inter-setoriais previstas na lei, nem sempre ocorrem. Não é raro identificarmos alunos julgados com comportamento atípico, sem qualquer parecer multiprofissional. A grande e crescente demanda, na extensa malha escolar do município, não recebe cobertura completa, em função das deficiências estruturais do aparelho pedagógico da Secretaria.

Atualmente, o CMEE possui três equipes de assessores técnicos, para prestarem assistência na área das deficiências, e uma equipe multiprofissional para avaliação pedagógica (CMEE/SEMED, 2015).

Quando o professor da sala comum, observa uma possível anormalidade visual no aluno, é solicitada uma visita de um assessor técnico na escola. Este profissional por sua vez, após dialogar com o professor à cerca das observações realizadas em sala de aula, faz uma pequena entrevista com o educando e aplica um teste prático de desempenho visual. Este procedimento, faz parte da avaliação funcional da visão, que possui um caráter mais abrangente.

De acordo com a legislação, a avaliação funcional, “[...] é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e

locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para realização de tarefas escolares ou práticas” (MEC, 2001).

A aplicação desse método avaliativo, revela dados qualitativos de observação informal a respeito de:

- O nível de desenvolvimento visual do aluno;
- O uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade;
- A necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;
- Adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada (MEC, 2001).

É importante salientar, que a avaliação funcional da visão, pode ser a única fonte de informação de crianças pré-verbais, ou que possuem deficiências conjugadas, como deficiência intelectual, sensorial ou física.

O laudo oftalmológico, também é valorizado, pois contém valiosas informações, que auxiliam para as devidas providências a serem tomadas em termos de atendimento pedagógico. Nosso pensamento se coaduna com o de Gasparetto e Nobre (2007), quando afirmam que a avaliação funcional visual, não substitui o exame realizado pelo oftalmologista, mas o complementa. Assim, pode-se identificar em que circunstâncias, a criança otimiza sua visão.

Em seus trabalhos, Bruno (1992), apresenta uma avaliação clínico-funcional da visão, a qual é realizada por profissionais da oftalmologia e da pedagogia, envolvendo os seguintes elementos: diagnóstico e prognóstico, acuidade visual para longe e para perto, sensibilidade aos contrastes, visão para cores, prescrição de recursos ópticos e orientação para seu uso correto. Seguimos essa mesma proposta, por entendermos que as informações de fontes científicas diferentes, oferece maior credibilidade, com maior número de informações.

O ambiente para realização da avaliação da pessoa com baixa visão, parece ser importante, podendo interferir no resultado. Gagliardo e Nobre (2001), observaram que o desempenho visual da criança, será melhor avaliada, quando forem oferecidas situações lúdicas em um ambiente tranquilo, silencioso e por equipe interdisciplinar.

A complexidade do uso funcional da visão, pode levar a diferentes opiniões. Para Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007, p. 64), “[...] não existe a baixa visão, mas sim, diversos quadros clínicos com manifestações particulares, é o mais significativo: a mesma patologia não define a mesma vivência de mundo e a mesma representação psicossocial da deficiência para cada pessoa e para cada família”.

Na rede pública de ensino de Manaus, ao se comprovar a baixa acuidade visual de um educando, respaldado pelo laudo médico, faz-se contato com a família, para dar-lhe ciência, e o assessor faz um relatório do caso e solicita ao CMEE, o encaminhamento do aluno para frequentar a sala de recurso da escola mais próxima de seu domicílio. O assessor, ainda tem a responsabilidade de acompanhar por todo o ano, o desenvolvimento do aluno e o desempenho do professor.

Considerando, que nem sempre as ações são articuladas, é comum educandos deficientes visuais, serem penalizados, por não terem um atendimento completo, eliminando ou mitigando suas dificuldades em consequência da visão.

No capítulo a seguir, conheceremos como a escola Hélio Balbino desenvolve suas políticas internas de gestão, a concepção dos principais atores inclusos para a pesquisa, acerca da inclusão, e como os educandos com deficiência visual são atendidos no serviço especializado.

## CAPÍTULO 3

### 3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL, NA ESCOLA HÉLIO BALBINO

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.  
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros  
desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são  
pássaros sob controle.  
Engaiolados, o seu dono pode leva-los para onde  
quiser.  
Pássaros engaiolados sempre tem um dono. Deixaram  
de ser pássaros.  
Porque a essência dos pássaros é o voo.  
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são pássaros em voo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.  
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo  
já nasce dentro dos pássaros.  
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado  
(RUBEM ALVES).*

#### 3.1 Apresentação da escola Hélio Balbino

A investigação contribuiu para o conhecimento da realidade, pois consideramos sua compreensão como um todo para a mediação do processo. Agindo sobre a realidade discutida, procuramos o conhecimento concreto do objeto de estudo, buscamos ultrapassar os limites do que a situação apresentou, conscientes de que cada ação reflete o contexto a que está relacionado no cotidiano.

Esta investigação buscou conhecer a realidade pesquisada, ultrapassando os limites bibliográficos e constatando a realidade escolar. Para essa efetivação, a Unidade escolar, cenário de nosso estudo, foi criada em 02 (dois) de abril de 2008. Está localizada na Rua das Samambaias, nº 864, Bairro de Santa Etelvina, na Zona Norte da cidade Manaus, Estado do Amazonas.

A escola surgiu da necessidade da comunidade, em ter uma escola no Bairro, que se originou por meio do processo de crescimento desordenado da cidade. Funciona em prédio alugado da paróquia local. Atualmente, é identificada como Centro Municipal de Educação

Infantil<sup>1</sup> - CEMEI, atende alunos nos turnos matutino e vespertino, e o seu público discente, são crianças matriculados nos 1º e 2º períodos da educação infantil.

A escola é constituída de:

- 10 (dez) salas de aula regulares;
- 1 (uma) sala de recurso multifuncional;
- 1 (um) refeitório;
- 1 (uma) cozinha;
- 1 (uma) sala de mídias;
- 1 (uma) sala de pedagogia;
- 1 (uma) sala de diretoria;
- 1 (uma) sala de secretaria;
- 1 (uma) sala para os professores;
- 1 (uma) recepção;
- 1 (um) laboratório de informática;
- 1 (uma) dispensa;
- 3 (três) banheiros, sendo 2 (dois) para os alunos e, 1 (um) para professores e demais funcionários.

Obs: O estacionamento da paróquia, é utilizado como área para recreação, uma vez que a escola não possui quadra de esporte.

Em todas as visitas realizadas na escola, a qual oferece um ambiente agradável, observamos a preocupação com a limpeza do espaço, e em todas as oportunidades, fomos gentilmente atendidos.

### **3.2 A pesquisa e os caminhos trilhados**

A pesquisa científica, tem o propósito de encontrar respostas à perguntas, elaboradas com o intuito de desvelar uma certa realidade.

A partir da delimitação do campo a ser investigado, lançamo-nos em um trabalho de prospecção, observando criteriosamente o ambiente, e alcançando os sujeitos participantes de um contexto social específico. Tais sujeitos, agentes e reagentes nos conflitos sociais

---

<sup>1</sup> Optamos pelo pseudônimo da Instituição, como medida de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

proporcionados pela realidade que os cercam, são vozes que podem revelar importantes informações acerca do objeto a ser conhecido.

Em se tratando de pesquisa em educação, é fundamental que se considere os aspectos históricos, bem como, o processo das relações desenvolvidas no ambiente intracoletivo. Assim sendo, por ser um estudo de cunho social, com foco na escola, desenvolvemos questionamentos, que foram respondidos pelo local de pesquisa, cujos dados foram adquiridos e lapidados, por meio de técnicas metodológicas sistematizadas, dentro dos padrões científicos convencionais.

Ressaltamos, que não nos propomos fazer pesquisa pela pesquisa, tão somente, mas transitarmos na ambiência do local, em todas as dimensões relativas ao nosso interesse de estudo, destacar os pontos positivos a serem reforçados, e contribuir para reflexões de aspectos a serem reavaliados, e assim, potencializar o Atendimento Educacional Especializado de crianças com deficiência visual na escola.

### **3.2.1 Problematizando o Atendimento Educacional Especializado para DVs**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ao propor um modelo de educação, que atenda a todos os indivíduos indistintamente, surgiu a necessidade de se implementar também, um sistema de atendimento sistematizado de apoio especializado aos alunos que apresentam especificidades, que obstaculizam a aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado, oferecido em espaços educacionais adequados, deveriam acompanhar concomitantemente, a evolução do acesso de alunos com deficiência às escolas regulares.

Informações obtidas prévia e superficialmente, sobre o atendimento especializado para educandos com deficiência visual, na rede pública do município de Manaus, revelaram algumas lacunas, ainda não preenchidas, no processo de implantação desse serviço.

O Estado, apresenta mais facilidade de criar leis, que garantir o cumprimento das mesmas. Assim, nem sempre o que é garantido nas letras dos documentos, são praticados por completo.

O atendimento dos educandos DVs, envolve várias questões, muito além de apenas aplicar técnicas metodológicas. Envolve ainda, formação docente, espaço físico adequado

com acessibilidade, acolhimento humano e urbanísticos, política pública interna com clareza, acerca do serviço, apoio técnico e financeiro etc.

Nesse momento de mudança de curso de nossa educação, faz-se necessário que a Educação Especial com vista à inclusão, componha a pauta de prioridades de nossas Instituições de ensino, para que alunos com deficiência visual, não sejam inseridos nas escolas de forma inconsequente, sem oferecer as devidas condições.

Tais reflexões, nos orientaram a formular uma questão principal: como os educandos com deficiência visual estão sendo atendidos nas salas de recursos multifuncionais, a partir do dito das legislações do Atendimento Educacional Especializado?

### **3.2.2 Questões Norteadoras**

- Qual é a proposta de organização da Educação Especial em um município com a dimensão de Manaus, visando a equiparação de oportunidades para os educandos com deficiência visual?

- Quais são os processos de avaliação e encaminhamento dos alunos com deficiência visual da SEMED para o AEE?

- Como os professores estão articulando o currículo escolar, com o vivido no AEE? Complementarão e suplementação a quê?

### **3.2.3 Os objetivos a serem alcançados**

#### **- Objetivo Geral:**

- Analisar a ação pedagógica dirigida às pessoas com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo, e os desafios de proposições políticas, que indicam a inclusão escolar como diretriz.

Neste projeto, intencionamos investigar o processo de inclusão de educandos com deficiência visual, por meio da Educação Especial, com ênfase ao Atendimento Educacional Especializado, em uma escola pública do município de Manaus. Por esse viés, pretendemos analisar e discutir, a proposta de educação inclusiva, alinhavada com os entraves para sua implementação.

A política de educação inclusiva, de 2008, vem sendo implementada de forma lenta e gradual, em meio a muitos questionamentos e discussões. Por isso, nosso trabalho se propõe .lançar luzes sobre a forma como os educandos com deficiência visual, estão sendo atendidos em suas necessidades educacionais específicas.

**- Objetivos Específicos:**

- Desvendar os aspectos históricos e políticos das pessoas com deficiência visual no município de Manaus.
- Analisar o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no município de Manaus.
- Identificar a partir da percepção do gestor(a) da escola pesquisada, quais foram as ações implementadas a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva, considerando que tais diretrizes propunham, além de garantir acesso, permanência e a qualidade da educação do aluno deficiente visual no ensino regular.

### **3.3 Configuração metodológica**

A organização e a configuração de nosso estudo, estão pautadas em técnicas, que julgamos ser capaz de atender aos nossos objetivos. Assim, a definição metodológica, considerou extremamente relevante, o entendimento de que a metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (Minayo, 1994, p. 16). Baseada nessa compreensão, a metodologia mais adequada, nos conduz a uma abordagem que busca os sentidos e os significados da realidade investigada.

De uma forma simplificada, pesquisar significa procurar respostas, para questionamentos e indagações estabelecidos, com o intuito de conhecer uma certa realidade.

Segundo Demo (1983), a atividade básica da ciência é a pesquisa. É a atividade científica, pela qual desvelamos a realidade, mas parte do pressuposto, que esta não se desvenda na superfície, havendo sempre o que revelar na realidade. É um fenômeno de aproximações sucessivas nunca exauridos. Concordando com Demo, Minayo (1993, p. 23), por um olhar mais filosófico e menos comum, afirma que considera a pesquisa como “[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e



permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Por sua vez, Ludke (2003, p. 1), nos diz, que “[...] para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, e o conhecimento acumulado em torno dele”.

Outro autor que contribui é Gil (1999, p. 42): “[...] a pesquisa tem características pragmáticas. “[...] é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. O autor ainda nos diz, que a investigação científica, necessita de um “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 1999, p. 26). “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta no final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, 2003, p. 20).

Ao utilizarmos a teoria crítica, como fundamento teórico e, ao fazermos uma interpretação, a partir do entrelaçamento da realidade com o conhecimento teórico pertinente, entendemos que a aproximação com o método dialético, nos parece inevitável, e sendo o suporte mais adequado para nossa pesquisa.

O referido método, fundamenta-se na dialética proposta por Hegel, na qual as contradições se transcendem dando origem à novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. empregado em pesquisa qualitativa (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si, e sistematicamente se pergunta, como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem de suas simples e abstratas representações, tem de destruir a independente aparência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1995, p. 20).

A lógica dialética, procura alcançar o movimento próprio do objeto em estudo, não sendo possível a compreensão desse objeto, sem que o seu movimento seja atingido. Esse movimento, é consequência das contradições. Assim, as contradições permitem uma ruptura parcial, pelo meio do qual um novo estado com qualidade se apresenta, mas mantendo em sua estrutura, resquícios do estado anterior.

Por meio do referido método, buscamos evidenciar os conflitos sociais da realidade que envolve o ambiente escolar, como as relações de força, entre os corpos docente, discente, o Estado e a comunidade em torno da Unidade Escolar. Ainda buscamos fazer uma análise crítica, numa tentativa de alcançar o conhecimento concreto, no intuito de corroborar com a melhoria do Atendimento Educacional Especializado, para os educandos com deficiência visual, nas escolas públicas do município de Manaus.

Nosso estudo, enveredou por uma abordagem qualitativa. Nesta abordagem, ao levarmos em consideração a subjetividade dos autores, valorizamos as vozes, pois elas possuem elevado nível de importância na análise dos dados. Minayo (2004), nos diz que esse tipo de pesquisa se refere à questões particulares e corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como no caso da pesquisa quantitativa. Porém, o sucesso da pesquisa, depende do bom senso do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir no depoimento dos entrevistados.

Procuramos transpor os dados numéricos, que naturalmente emergiram durante o processo de pesquisa. Neste sentido, seguimos a perspectiva de Ludke (2003), que afirma, que as características da pesquisa qualitativa são: ambiente natural como fonte de dados, dados descritivos, preocupação com o processo, perspectiva do sujeito, processo indutivo e pesquisador como principal instrumento. Por sua vez, Demo (2000), define as pesquisas qualitativas da seguinte forma: definem-se como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes, o mais importante na realidade. Advindo geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse em apanhar também, o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples.

Nosso trabalho é de natureza descritiva. Para Campos (2008), “[...] a pesquisa descritiva é aquela, que busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir e descreve o que ocorre na realidade” (p. 49). Admitimos que o simples fato de estarmos presente, de alguma forma já altera a realidade. Assim, o pesquisador deve, na medida do possível, manter uma presença discreta, para manter um certo distanciamento.

Nossa opção pelo estudo de caso, deu-se em função das perspectivas que a pesquisa aponta, ou seja, poderemos compreender criticamente, nosso objeto a ser investigado, no conjunto de suas dimensões. O trabalho como um todo, requer uma análise reflexiva do acervo de leis, Decretos, Resoluções, Portarias, entre outros, bem como, as mensagens

emanadas do próprio local de pesquisa, que ao se confrontarem, poderão revelar as contradições sociais.

Justificamos ainda, que o período para a conclusão do curso de mestrado, não viabiliza uma pesquisa, que envolva grande quantidade de escolas.

De acordo com Gil (1999), o estudo de caso, caracteriza-se especialmente, por um profundo estudo de um ou alguns objetos, de forma a permitir conhecimentos amplos e pormenorizados do mesmo, trabalho considerado quase impossível junto a outros delineamentos.

Ressaltamos, que acreditamos que através do referido método, podemos colher o máximo de informações possíveis, com maior profundidade, e de fontes variadas, para que assim possamos, compreender a prática de atendimento educacional do educando deficiente visual, pelo viés da inclusão.

Por fim, Stake (1998), afirma que o estudo de caso, nos interessa tanto pelo que ele tem de singular, como de comum. A sua relevância, não é o que o torna diferente dos demais métodos, mas conhecer o caso em si, como ele realmente é, e como se faz.

Para elegermos a escola Hélio Balbino como nosso cenário de investigação, consideramos o fato de ser uma Unidade de Ensino integrada à rede municipal de educação, possuir sala de recurso multifuncional, atendendo alunos cegos e com baixa visão com serviço especializado, das escolas em seu entorno. Justifica-se ainda, o fato da sala de recurso, ter sido recém criada, o que nos permite observar em que condições esses espaços estão sendo criados.

A referida Instituição, fica localizada na periferia, na Zona Norte da cidade de Manaus, o que julgamos dispor de muitas informações contextualizadas em todas as dimensões sociais.

### **3.3.1 A coleta de dados**

A coleta de dados, se propõe promover a aproximação, a conquista da confiança dos sujeitos, para que a colaboração dos mesmos, ocorra de forma natural e espontânea. Para Ludke (2003), o instrumento que aproxima o pesquisador de seu objeto de estudo é a observação em campo, pois na medida em que o observador observa em loco as experiências cotidianas dos sujeitos, pode tentar aprender a sua concepção de mundo, isto é, os significados que eles atribuem à realidade que os cercam e as suas próprias ações.

Após os procedimentos formais de aproximação do cenário de pesquisa, o início da investigação, propriamente dito, se desenvolveu com a aplicação das entrevistas com a gestora e com a professora da sala de recurso, o que ocorreu nas dependências da própria escola.

Em nossas abordagens, pautamos a deficiência visual, o processo de inclusão educacional, o dito das diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado e, as percepções acerca da inclusão de educandos com deficiência visual. Procuramos estreitar contatos com os atores pesquisados, o dia-a-dia de suas atividades, a rotina da escola e dos alunos atendidos. Nossa pesquisa, não foi

[...] como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como alguém que vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber como é ser como ele (BOGDAN BIKLEN, 1994 apud VIÉGAS, 2007, p. 104).

A entrevista semiestruturada, foi nossa opção definida, por ser um instrumento que possibilita o levantamento de dados, de forma profunda e abrangente, numa estreita relação entre pesquisador e o sujeito pesquisado. No trabalho de campo, é um poderoso recurso para obtenção de informações, contidas nas narrativas autorais dos atores envolvidos na investigação. De acordo com Alves, Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 67), a entrevista é apontada como a principal técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa, “[...] por sua natureza interativa e, por extensão, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários [...]”. Esses autores ainda nos dizem, que as entrevistas de caráter qualitativa, devem ser poucas estruturadas, sem que as questões sejam muito específicas, aproximando-se mais de uma conversa. Por sua vez, Minayo (1994), corrobora dizendo que “[...] a entrevista, termo bastante genérico, está sendo entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos” (p. 57).

Além das entrevistas, nos valemos de diálogos e conversas informais, que muito contribuíram para conhecermos a visão dos sujeitos, acerca da inclusão de alunos com deficiência visual, como se desenvolve o atendimento educacional especializado, bem como, o processo de inclusão em geral.

Acreditamos, que somente através desse mecanismo de coleta de informações, seja possível nos aprofundarmos em algumas questões, que de outra forma, não seria possível, senão através de um relacionamento estabelecido.

Os sujeitos participantes do estudo, foram devidamente orientados e esclarecidos, para o preenchimento do termo consentimento livre e esclarecido – TCLE, sobre a gravação em áudio das entrevistas. Tais procedimentos, são orientações do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Após apresentarmos o projeto de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, ocorreram por meio de 8 visitas na escola, nos turnos matutino e vespertino, no período de 1 (um) mês.

Outro instrumento por nós utilizado, foi a observação direta não-participante. Pudemos assim, tomar contato direto com o problema de estudo, em loco. Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 90), na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações, ficando restrito à mera condição de espectador. Entretanto, isso não significa que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para uma finalidade, pois, o processo é sistematizado.

Considerando que nossa pesquisa, tem como área de abrangência, as políticas públicas educacionais, nosso trabalho de investigação, envolveu atores sociais, bem como suas concepções dentro do contexto educacional, que nos permitiram organizar nossos resultados em categorias, que espelham o Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual: avaliação funcional da visão, as práticas educativas desenvolvidas na sala de recurso, e os recursos pedagógicos e de acessibilidade.

### **3.3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos definidos como inclusos para o nosso estudo, foram a gestora da escola e a professora da sala de recurso, com as quais fizemos entrevista semiestruturada.

As entrevistas nos forneceram importantes informações, para que tivéssemos um conhecimento aproximado, não tão somente, acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recurso, mas também da percepção dos sujeitos citados, no que diz respeito ao processo de inclusão (acesso, participação e permanência) de educandos com deficiência visual.

A professora Ivanira, que atua no AEE, nos autorizou a divulgar seu nome, entretanto, preservaremos a identidade do outro sujeito, a quem nos referimos apenas como gestora.

A professora Ivanira: Possui 44 (quarenta e quatro) anos de idade, 2 (dois) anos de atuação na escola, graduada em letras (língua portuguesa e literatura), especializada em psicopedagogia.

A gestora: E. A. S., possui 39 (trinta e nove) anos de idade, do sexo feminino. Atua na escola Hélio Balbino, desde 2009; graduada em pedagogia, pela ESBAM, e pós-graduada em Gestão Escolar e Organização Educacional, pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA.

### **3.3.3 Lapidação dos dados**

Para o tratamento dos dados, nossa opção foi a análise de conteúdo. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo, sendo um método, constitui-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens.

Essa técnica de análise de dados, vem sendo largamente utilizada, em vários ramos da ciência, como na educação, por exemplo, em pesquisas qualitativas. Flick (2009), assevera que a pesquisa qualitativa, é relativamente recente, e ocorreu concomitantemente em diversas áreas, as quais se caracterizaram, por um embasamento teórico e sistemas metodológicos específicos.

Considerando que nossa pesquisa é de cunho qualitativo, prevalecendo portanto, principalmente dados coletados por meio de documentos, diálogos e anotações fornecidas pela observação direta, a técnica de análise utilizada, está intrinsecamente relacionada à comunicação textual. Conforme Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. A análise de materiais textuais, não leva em consideração sua procedência. Vários materiais, são considerados documentos. Normalmente, tais documentos, se constituem em materiais textuais, como por exemplo: anotações de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição de entrevistas gravadas, entre outros. Outros materiais que também podem ser documentados são: fotografias, obras fílmicas, áudio etc., pois, os mais variados tipos de documentação, tem grande importância no processo de pesquisa, que possibilita uma análise mais adequada (FLICK, 2009).

Após a coleta de dados, confrontamos as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as anotações do diário de campo, fornecidos pela observação *in loco*, com os documentos oficiais nacionais e municipais, entrelaçamos com os dados da pesquisa bibliográfica,

fundamentada nos trabalhos de autores que ajuízam sobre o tema. Fizemos uma criteriosa interpretação, nos pautando no rigor metodológico, para finalmente fazermos nossas considerações concludentes, acerca do Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual, na rede pública do município de Manaus.

### **3.4 A gestão escolar pelo viés da inclusão**

A complexa malha administrativa de nossa sociedade atual, que segue uma doutrina liberal-capitalista, exige uma sistemática ação nas atividades, e nas estruturas organizacionais em todos os níveis. As Instituições escolares, enquanto espaços de criação, multiplicação e difusão de valores, não escapam a esse sistema. Assim sendo, recebem todo tipo de interferência, para se moldar às Instituições privadas.

Dentro dessa modelagem organizacional, o diretor de outrora, transformou-se no gestor; o alunado é chamado de clientela e assim por diante. Ressalta-se ainda, a aplicação da filosofia do “Estado mínimo”, e com uma visão capitalista, de fazer uma Instituição funcionar com o mínimo de profissionais possível, que avilta as condições de funcionamento digno das escolas. Todas essas influências, implicam em redimensionamentos pedagógicos, comprometendo inclusive, o desempenho do gestor.

Os resultados alcançados na Instituição de ensino, como no processo ensino e aprendizagem, estão relacionados com o desempenho gerencial. Um gestor que não estiver comprometido com o processo de inclusão, por exemplo, poderá conduzir a escola por caminhos, do não respeito às diferenças, seguindo na contramão da nova política educacional em curso no país. Assim sendo, informação, sensibilidade e compromisso e espírito de liderança, devem compor a pessoa desse profissional

Para Libâneo (2001), a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da Organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Gestão é a atividade que põe em ação o sistema organizacional. Fundamentalmente, as funções do administrador escolar, resumem-se “[...] em duas apenas [...] informar-se e decidir” (LOURENÇO FILHO apud SOUZA, 2006, p. 41).

Segundo Aranha (2004), a direção de uma unidade escolar, deve ter dinamicidade, compromisso e ação motivadora, para envolver todos os atores sociais. Ainda é importante, que ela saiba delegar poderes e estimular a autonomia, num gesto de valorização do

desempenho de cada um. Ela precisa ser um referencial e, dispensar tratamento respeitoso para com agentes de trabalho, principalmente quando houver necessidade de reorientar as ações dos componentes da equipe.

Atualmente, no âmbito político-administrativo, a palavra de ordem é gestão democrática, em função da abertura que o Estado concedeu, à participação popular em alguns setores da administração pública. Segundo Aguiar (2008) e Dourado (2006), é uma política voltada para a ampliação dos espaços de participação nas escolas de educação básica, como por exemplo o programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares.

A expressão, está contida na Constituição Brasileira, de 1988, em seu Artigo 206, inciso VI, fazendo referência à “gestão democrática do ensino público”, sendo obrigatória em todo e qualquer órgão público de educação.

Ainda na esfera Federal, a LDB, lei 9394/96, no Artigo 3º, inciso VIII, definem como um dos princípios básicos da educação, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. No Artigo 14, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Essa forma de gerenciar os espaços escolares, é reflexo do nosso sistema político-administrativo. É pertinente lembrarmos Adorno (2010), quando nos ensina, que o sistema democrático, dentre todos os sistemas políticos, é aquele que mais abre possibilidade de participação, mas que também, demanda concomitantemente, a consciência de seus partícipes.

A LDB, representa nossa carta maior, de orientação à nossa educação. Sobre esse documento, Cury (1998), afirma que a LDBN caracteriza-se por ser um intertexto, cuja multiplicidade de vozes, com potências distintas, não chegam a compor uma melodia harmônica. Apesar de não ser uma melodia harmônica, nem ser capaz de corrigir todos os descompassos educacionais, a lei 9394/96, é o melhor e documento que conseguimos elaborar até hoje, para ditar o tom e o ritmo de nossa educação.

No projeto pedagógico da escola Hélio Balbino, está demonstrado o modelo de gestão a ser implementado: Considerando que a escola municipal Hélio Balbino optou primar por sua função social, faz-se necessário que sua gestão pedagógica, administrativa e financeira seja democrática e transparente, para que na pluralidade de visões constitui-se o caráter público



das práticas da Instituição (MANAUS, 2010). Neste trecho, está explícito que os fundamentos pautados para a condução dos caminhos da escola, estão em consonância com os preceitos nacionais.

Ainda sobre gestão, o documento ainda nos diz: “[...] para que a tomada de decisão seja partilhada, é necessária a implementação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de provimento ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgão colegiado na escola (CONSELHO ESCOLAR)” “[...] e a progressiva autonomia da escola” (NAVARRO, 2004, p. 26-27).

De acordo com Luck (2006, p. 11), “[...] o êxito de uma Organização social depende da mobilização conjunta de seus participantes mediante reciprocidade que cria um “todo”, orientado por uma vontade coletiva”.

Beyer (2005, p. 63) adverte:

[...] tão somente os [...] documentos legais, que fundamentam as diretrizes educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional. Senão houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores, gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará.

Explicitamente, as palavras desse autor, valorizam a mobilização e integração da escola com todos aqueles que direta ou indiretamente, se relacionam com ela. Esse trabalho, é capitaniado pela pessoa do gestor, pois, é através da direção, que podemos “[...] articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais)” (LIBÂNEO, 2001, p. 180).

A corrente sócio-interacionista, prega a relação do indivíduo com os diversos ambientes, como condicionante para o seu desenvolvimento.

[...] é na interação do indivíduo com o meio, que se processa o desenvolvimento e a aprendizagem. Pode ser incluso nesse protagonismo do aprendizado a família, principal grupo de convivência que passa a compartilhar (ou não) com a escola as atenções da criança (MATOS, 2008, p. 149).

Os estudos realizados na área da Educação Especial pelo viés da inclusão, revelam um consenso quanto à importância da participação familiar na educação do educando com deficiência, em parceria com a escola. No entanto, segundo Omote (1980); Turnbull (1997); Davies e Hall (2005); Marturano (2006); Matsukura et. al (2007); Zanfelicci e Barham (2009);

Matsukura e Yamashiro (2012), tem-se identificado alguns entraves nessa relação família/escola.

Quanto à participação de diversos sujeitos, na educação da criança deficiente visual, Masini (2007, p. 29), afirma que cabe aos “[...] educadores, pais ou profissionais, encorajar a criança de forma que ela se interesse por identificar diferenças, usando todos os seus sentidos para explorar os objetos a natureza”. De acordo com Crecmbec (1978), não se pode permitir que a criança, fortaleça o pensamento de que a falta de visão, limita sua liberdade de movimentos.

Libâneo (2008), considera que o diretor escolar é o principal dirigente responsável pela escola, tem uma ampla visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). Neste sentido, Leão, chega a afirmar, que “[...] o diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola” (LEÃO apud SOUZA, 2006, p. 29). O autor ainda acrescenta, o gestor deve ser sempre um professor. Compartilhamos desse pensamento, primeiro pelo fato do gestor, ter uma ampla compreensão do fazer pedagógico, pra depois gerenciar esse fazer, e por entendermos que um professor, não se restringe a uma relação com o aluno, nem tão somente, se preocupa com o domínio de conteúdo, ou seja, voltado somente para o processo ensino-aprendizagem. Ele participa direta ou indiretamente, de todas as atividades da escola, acumulando conhecimentos e experiência acerca do cotidiano do ambiente escolar, credenciando-o a exercer funções gerenciais.

Segundo Aranha (1994), outro relevante papel da gestão escolar, é exercer liderança na comunidade, envolver as famílias, bem como, os outros setores com a escola, e por extensão, desenvolver o sentido de pertencimento em todos os atores sociais interligados à Instituição. Envolver as famílias e a comunidade, proporciona segurança e favorece a escola cumprir sua missão e alcançar seus objetivos.

Em se tratando de inclusão escolar de educandos com deficiência visual, faz-se mister que a gestão seja realmente participativa, uma vez que algumas ações são fundamentais, como a sensibilização de toda a comunidade escolar, quebra de barreiras físicas e atitudinais.

Em entrevista com a gestora da escola pesquisada, ela expressou seu pensamento conceptual, acerca da inclusão:

*[...] é trabalhar toda a diversidade da criança. Muitos educadores, ou qualquer pessoa, entendem que a inclusão, só porque a criança tem uma deficiência, vai incluir no ensino regular. Na verdade, a inclusão é trabalhar toda a diversidade do aluno, independente de qualquer coisa que ele tenha, tendo deficiência ou não (GESTORA).*

A educação em nosso país, atravessa um período em que emerge uma contracultura educacional e, provoca uma ressignificação do fazer pedagógico, o que requer um certo tempo para se consolidar. Porém há de se fazer investimentos financeiros e estruturais pedagógicos, para dar celeridade ao processo, e não deixa-lo perder-se no tempo.

De acordo com Prieto (2006), a sociedade brasileira tem dois grandes desafios a vencer: um deles, é lançar os direitos para além do que reza o as letras da lei. O outro, diz respeito a criar respostas educacionais, que venham de encontro às necessidades dos alunos. Ao observarmos o dia-a-dia de nossas escolas, percebemos que ainda estamos distantes de superar tais desafios, mas aos poucos, se evidencia sinais de mudanças, apesar desse processo se desenvolver de forma muito lenta.

### 3.5 OS DOCUMENTOS DA ESCOLA

#### 3.5.1 O que reza o projeto político pedagógico?

A complexa organização de nossa sociedade atual, é constituída de vários elementos inter relacionados, como identificação de demandas, planejamento, organização, para que a máquina executora de ações, possa funcionar adequadamente. Adotou-se a cultura de se projetar, para se alcançar objetivos.

De acordo com o dicionário Aurélio (1989, p. 658), projeto, significa: “[...] plano, intento, empreendimento, redação preliminar de lei, relatório, plano geral de edificação”.

No âmbito educacional, a legislação tem evoluído, no sentido de se alargar a participação de todos os que podem contribuir com o desenvolvimento de nossa educação, ampliando-se assim, a democratização dos espaços escolares.

O projeto político-pedagógico, é a “carta de intenções” de interesse da escola e da comunidade entorno dela. É a política pública interna da Instituição.

Vasconcelos (1995, p. 145), nos ajuda a compreender o conceito desse documento, quando nos diz que pode ser entendido “[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento metodológico para a transformação da realidade”. Veiga (1995, p. 12), corrobora dizendo, que “[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos adiante, com base no que temos, buscando o possível. É

antever um futuro diferente do presente”. A autora ainda acrescenta, que a construção do PPP, está relacionada à autonomia da escola, de construir sua própria identidade. Essas condições, servem para ratificar a escola, como espaço público, lugar de discussão e reflexão e questões coletivas envolvendo a escola, a comunidade escolar e o seu entorno. O referido documento, é o responsável pela indicação da organização do trabalho pedagógico.

A partir do momento que o Estado, admite a participação da comunidade no planejamento das atividades da escola, subentende-se que esta, adquire uma condição de autonomia. Mas ressaltamos, que o fato do poder público, dar voz à comunidade envolvida no processo, não é garantia que seus anseios serão atendidos.

Hábitos sociais historicamente construídos, fizeram com que o povo brasileiro, não desenvolvesse o hábito de participar da vida cotidiana da escola. Em Adorno (2012), podemos ler que “a estranheza do povo em relação à democracia se reflete na alienação da sociedade em relação a si mesma” (idem, p. 36). Tal comportamento popular, é consequência de sistemas governamentais opressores e celetistas.

As contradições sociais do mundo contemporâneo, naturalmente fazem surgir os conflitos de interesses de classe. Por isso, a participação democrática, traz em seu bojo, o compromisso a ser assumido pela coletividade, concernente à implementação das ações planejadas.

Se o compromisso é de todos os envolvidos, logo, a responsabilidade é compartilhada.

A política interna da escola, deve ter uma visão holística, pois, existe uma relação dialética entre o espaço educacional e o mundo extra-muro da Instituição. Assim sendo, entendemos que a Instituição, não pode e nem deve ficar alheia aos problemas inerentes à comunidade da qual faz parte, principalmente quando esses problemas influenciam de modo significativo na qualidade do desempenho escolar Santos (2012).

Para construirmos espaços escolares democráticos, algumas ações basilares devem ser tomadas. Portanto, “no caso de uma escola que se pretende inclusiva para todos, é primordial que exista uma cultura a valorizar a diversidade e a considerar uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais” (MARTINS, GIROTO e SOUZA, 2012, p. 19).

Na escola que pretendemos construir, com uma configuração inclusiva em todas as dimensões, um bom projeto político-pedagógico é fundamental. Neste sentido, Mantoan (2005), afirma que um bom projeto, se fundamenta na valorização da cultura, a história e nas experiências antecedentes da turma. Além disso, as práticas pedagógicas devem ser analisadas

e revistas. Os educandos, independente de terem ou não deficiência, devem ter respeitada sua liberdade, de aprender no seu tempo e do seu modo.

Na arena das legislações, a LDB, lei nº 9394, de 1996, em seu Artigo 12º, preceitua que os “[...] os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Neste momento em que a nossa educação, aponta para novos rumos, pautados em fundamentos de princípios humanos e democráticos, o AEE se insere nesse contexto, sendo parte integrante das políticas públicas escolares. De acordo com a Resolução 04, de 2009, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, em seu Artigo 10, podemos ler que o projeto pedagógico da escola de ensino regular 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 no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos 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 – outros profissionais da educação: tradutor 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, 2009).

Ao solicitarmos o PPP da escola cenário de nossa pesquisa, o documento nos foi concedido gentilmente, sem burocracia, digitalizado, para facilitar o nosso acesso ao conteúdo via computador, em função de nossa restrição visual. Portanto, a escola Hélio Balbino, já possui o seu projeto norteador de políticas públicas. No entanto, durante a entrevista com a gestora, ela nos revelou que o referido documento, ainda não foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação: “[...] *ainda está pro Conselho nosso projeto para aprovação [...] tá com um ano pra lá, ainda não deram retorno*” (GESTORA).

Considerando que o PPP, foi recentemente construído, e encontra-se em trâmite para sua aprovação, não está cogitado uma reforma no mesmo, para adequar-se à nova filosofia educacional vigente no país.

Na apresentação do documento, podemos ler uma citação que diz: “[...] nossa proposta é de mudança, um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos, uma

proposta preocupada com a dimensão ética” (RCNEI, 1998). Dessa forma, entendemos que seus construtores, apresentam uma preocupação com questões atuais, com pleno interesse de reconstruir esse presente, para proporcionar uma realidade melhor.

Na análise dos documentos da escola, identificamos que o AEE não está instituído no PPP, estando portanto, em desacordo com a Resolução 04/2009. O documento da escola, tem como objetivo geral, “[...] construir uma base sólida, que contemple a formação do indivíduo tanto em sua dimensão individual quanto em sua dimensão social bem como a autonomia institucional e os fins constitucionais de possibilidades, participação e qualidade de ensino” (MANAUS, 2010), apesar desse documento ter sido elaborado recentemente, o fato do AEE não estar inserido no PPP, pode interferir direta ou indiretamente, nas práticas pedagógicas adequadas à nova realidade educacional, e por extensão, comprometer o processo de inclusão na Unidade de ensino.

De acordo com Matos (2008), o debate coletivo e as reflexões acerca das práticas pedagógicas atualmente, a respeito da reconfiguração dos espaços escolares, numa perspectiva inclusiva, deve se efetivar “[...] a partir de um projeto político-pedagógico, importante marco teórico e referencial de orientação ao trabalho educacional, que implique na mudança de olhar e de lógica que percebe a diferença enquanto deficiência” (p. 122).

A política pública desenvolvida na escola Hélio Balbino, deveria estar explícita em seu PPP, o qual deveria ter sido construído, sob uma perspectiva inclusiva. Essa política envolve a aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, sua permanência e acessibilidade na escola, utilizando recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas, para que esse aluno possa ter autonomia e independência (SANTOS, 2012).

Apesar do PPP não contemplar o AEE, observamos que não existe resistência, por parte dos professores regentes, em aceitar os educandos com deficiência. Ainda que não sigam formalmente, uma política interna inclusiva, seguem “[...] buscando principalmente respostas a uma questão principal: como implementar, e de uma forma plausível e possível, o projeto inclusivo nas escolas em geral” (PEYER, 2007, p. 75).

O único trecho do documento que faz referência à diversidade, consta nas diretrizes para a organização e o desenvolvimento curricular, que diz: “[...] o currículo deve enfatizar o respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.” (MANAUS, 2010).

Uma vez estabelecidos pela coletividade, os objetivos da escola, ao contrário de se constituir em um mero cumprimento de formalidades, assume-se o compromisso de cuidar para alcançá-los. É fundamental que cada membro do grupo, assuma sua parte na implementação das ações, admitindo coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO, 2009).

Gadotti (1994), nos alerta, dizendo que o projeto político-pedagógico vai muito além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades variadas. O projeto não é algo que é construído e depois engavetado, ou encaminhado às autoridades educacionais superiores, como comprovação de cumprimento de determinações legais. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os atores envolvidos com o processo educativo.

Perguntada se a professora da sala de recurso, havia participado da elaboração do Projeto Político-pedagógico, a gestora respondeu: “[...] não, porque...não participou. Ela é professora novata da escola” (GESTORA).

Ao se intencionar alcançar, uma melhor condição para o desenvolvimento das atividades da escola, e por extensão, da vida social que gravita em seu entorno, não pretende-se confirmar a realidade presente vivida, mas construir uma outra realidade, quão melhor ela possa ser. Mirando para o horizonte, deve-se perseguir incessantemente, um cenário educacional cada vez melhor, e mais adequado ao momento histórico, credenciando o indivíduo a responder de forma crítica, consciente e emancipada no enfrentamento aos desafios da contemporaneidade.

### **3.5.2 E o projeto da sala de recurso?**

No mundo contemporâneo, os espaços construídos, tem funções bem definidas. Os espaços são fundamentais para a vida social comunitária, bem como, em todo exercício de poder (FERNANDES; ANTUNES e GLAT, 2007). Harvey (1994) nos leciona que a forma como os indivíduos ocupam os espaços, sugere muito mais que um mero arranjo de corpos e objetos. As vezes de forma discreta, outras vezes de forma explícita, a construção e a organização de determinados ambientes, transcende a mera dimensão física, desvelando valores sociais de acesso e permanência ou de exclusão de alguns segmentos estigmatizados.

As pessoas com deficiência visual, ainda não desfrutam de acesso pleno a determinados ambientes públicos e privados.

No campo da educação, o governo tem garantido esses direitos em lei, mas não na vida real.

Na maioria das escolas públicas de nosso país, acesso e acessibilidade, ainda não saíram do mundo das intenções.

A sala de recurso, é um espaço criado para oferecer serviços e recursos, que facilitem o acesso ao currículo da sala comum, por parte dos sujeitos-alvo da educação especial, ou de qualquer aluno que precisar. Amora (2010, p. 615), nos leciona, que recurso, “[...] é o ato ou efeito de recorrer, “meio para superar uma dificuldade”.

A SRM, de acordo com a Resolução 04, Artigo 2º, tem objetivo: complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência (sensorial, intelectual e física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “[...] por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade, desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). No mesmo documento, no Artigo 4, inciso IV, ainda especifica:

- I – Alunos com deficiência: Aqueles que tem impedimento 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 psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa categoria, as pessoas com síndrome de Asperger, psicoses;
- III – Educandos com altas habilidades/superdotação ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Assim, todos os projetos de SRMs, devem cumprir tal objetivo.

Ao indagarmos sobre como se deu o processo de instalação da sala de recurso, a gestora esclareceu: “[...] no final de 2013, conversei com o dono do prédio, e aí ele aceitou eeeeh... dois meses ele fez. Foi quando a gente começou, implantou [...]. Foi feito um projeto, que foi encaminhado à SEMED”. A gestora continua: “[...] porque toda e qualquer situação que a gente vá querer implantar, primeiro passa pela Secretaria, depois que a própria Secretaria encaminha para o MEC”.

Tivemos acesso ao projeto da SRM da escola Hélio Balbino, o qual foi elaborado em 2014.

Nos critérios de implementação e funcionamento, quanto ao local e espaço físico, do referido documento, podemos ler: “[...] a sala de recurso e sala de recursos multifuncionais deverão estar situados em local previamente escolhido em condições de acessibilidade, com boa iluminação e climatização” (MANAUS, 2014).



Ainda deve constar no projeto da sala de recurso, a descrição das condições da acessibilidade da escola:

- Arquitetônica (banheiros/vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual);
- Pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos didáticos disponibilizados na escola);
- nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de LIBRAS, guia intérprete e outros recursos e serviços);
- nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros) (BRASIL, 2010, p. 19).

A descrição da referida acessibilidade não consta no projeto da SR da escola.

A pesquisa mostrou, que ainda que o projeto da SR tenha sido aprovado, os equipamentos e os mobiliários, não foram garantidos, previstos na Resolução 04.

O ar condicionado foi instalado com recursos próprios da gestora, que nos disse: “[...] porque não tinha como instalar. Corria prum lado, corria pro outro e ninguém queria instalar. Aí eu corri atrás e mandei instalar” (GESTORA). Quanto ao mobiliário, recorreu à SEMED: “[...] fui atrás das mobílias, quase implorando, se ajoelhando. Aí que chegaram as mobílias...a gente foi correndo atrás para tentar organizar” (GESTORA).

O improvisado, é uma forma de suprir às necessidades da professora da sala de recurso. A gestora nos disse: “inclusive, o computador da sala dos professores já coloquei pra lá, pra colocar os softwares, pra ela tá trabalhando com os alunos”.

### 3.5.3 Acessibilidade

Ao conhecermos a SEM da escola, observamos que o espaço mede aproximadamente 4X4, ou 16 m., fica localizada de frente para o refeitório. Possui piso, paredes e teto com a cor branca, não apresentando, portanto, contraste entre as estruturas, para facilitar a percepção dos alunos com baixa visão. A porta não possui identificação alternativa de identificação a que se destina. O local possui ar-condicionado e uma lâmpada central. Segundo a professora da SR, a iluminação poderia ser melhor, para favorecer os deficientes com baixa visão, que necessitam de maior claridade.

A SEM, possui apenas um ambiente e, suas dimensões, não permitem certas atividades, como orientação e mobilidade, para aquisição de noções de espacialidade e outros trabalhos corporais, físico-motor, nem atividade da vida diária e social - AVAS.

A escola Helio Balbino, não foi construída objetivamente, para funcionar como um espaço escolar. É um prédio anexo da igreja católica do bairro, alocado para a SEMED. A grande maioria das escolas do município, funcionam em prédios alugados, o que sugere, que a Escola Helio Balbino, espelha as mesmas condições de acessibilidade da maioria (Fonte: matéria da rádio Tiradentes/27 ago/2015. Possui corredores estreitos, com traçados que não facilitam o trânsito de pessoas com dificuldade de locomoção.

A pesquisa ainda registrou, que não há banheiros adaptados e piso tátil.

A professora da SEM, confirma: “[...] como a sala é recente, ela tem a questão do prédio ser alugado, tem a questão da acessibilidade. Não é uma acessibilidade [...] assim [...] de acordo com os padrões que deveria ser”.

Dados obtidos por meio de pesquisa, acerca do acesso de educandos com deficiência no ensino básico no Amazonas e, fundamentada no censo escolar de 2006, fazendo referência à acessibilidade nos espaços escolares, (MATOS, 2014, p. 102), nos revela que do montante de 5.156 escolas, apenas 176 (3,41%), apresentavam banheiros adequados /adaptados e, 116 (2,25%), com dependências e vias adequadas. Acrescenta-se ainda, barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais. Isso nos leva a observar, que as transformações em nossas escolas, caminham a passos lentos.

O Manual de Acessibilidade para os espaços escolares, de 2009, propõe:

- Sala com diferentes ambientes, para diferentes atividades;
- Mesa para computador, que permita o professor e o aluno o utilizem simultaneamente;
- Local para atendimento individual ou em grupo;
- A separação dos ambientes, podem ser por meio de cortinas e biombos;
- Contrastes de cores entre o piso, as paredes e o teto;
- Piso tátil, para que as pessoas com deficiência visual, possam se locomover com independência.

De acordo com o referido documento, acesso espacial, é bem mais que chegar ou adentrar em um determinado lugar. Faz-se necessário, que a pessoa possa localizar-se e, chegar aos diversos ambientes, com independência e autonomia, sem precisar do auxílio de terceiros para orientação (BRASIL, 2009).

Apresentamos aqui, a lista de equipamentos e materiais disponíveis na SR, até o dia de nossa última visita à escola.

Tabela 6  
Lista de materiais da sala de recurso

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
05	Mesas para crianças	05	Cadeiras para crianças
01	Espelho grande	01	Armário Vazado
01	Colchonete	01	Minhocão
	Poucos livros em Braille		
	Jogos de raciocínio lógico ( quebra –cabeça, dominó, blocos lógicos, sequência numérica e de operação móveis de madeira, tangran, jogo para coordenação motora, em madeira, figuras geométricas em tamanho grande de material emborrachado		

Fonte: pesquisa de campo.

Na parede pode ser visualizado, a casinha do tempo, o cantinho do ajudante, o cantinho do parabéns, cantinho da leitura, um alfabeto móvel, alfabeto em libras, alfabeto em braille. Alguns desses materiais, foram confeccionados pela professora da SEM, enquanto que a maioria, foi coletada na própria escola.

Existe 2 (dois) tipos de sala de recursos. SEM do tipo I e, SEM do tipo II.

De acordo com o Manual de Orientação para instalação das SRMs, elas devem ser estruturadas da seguinte forma:

### Especificações da sala do tipo I

Tabela 7  
Materiais e equipamentos da sala de recurso/tipo I  
Equipamentos, materiais didáticos/pedagógico

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
02	Microcomputadores	01	Material dourado
01	Laptop	01	Esquema corporal
01	Estabilizador	01	Bandinha ritmica
01	Scanner	01	Memorias de numerais
01	Impressora a laser	01	Tapeta alfabeto encaixado
01	Teclado com Colmeia	01	Software comunicação alternativa
01	Acionador de pressão	01	Sacolão criativo monta tudo
01	Mouse com entrada p/ acionador	01	Quebra-cabeça sequencias logicas
01	Lupa eletrônica	01	Domino de associação de ideias

Fonte: pesquisa de campo.

Tabela 8  
Mobiliários da sala de recurso/tipo I

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
01	Domino de frases	01	Mesa redonda
01	Domino de animais em LIBRAS	04	Cadeiras
01	Domino de frutas em LIBRAS	01	Mesa para impressora
01	Domino tátil	01	Armário
01	Alfabeto Braille	01	Quadro branco
01	Kit de lupas manuais	02	Mesas para computador
01	Plano inclinado	02	Cadeiras
01	Memoria tátil		Suporte para leitura

Fonte: pesquisa de campo.

### Itens para sala do tipo II

Além dos itens que compõem a sala do tipo I, é acrescida de acessibilidade para alunos com deficiência visual, a saber:

Tabela 9  
Equipamentos e material didático-pedagógico para sala de recurso/tipo II

QUANT	MATERIAL	QUANT	MATERIAL
01	Impressora Braille de peq porte	01	Maquina de datilografia Braille
01	Reglete de mesa	01	Punção
01	Soroban	01	Guia de assinatura
01	Kit de desenho geométrico	01	Calculadora sonora

Fonte: Brasil (2010, p. 10-11).

A Resolução 04, de 2009, preceitua no Artigo 10, inciso I, para as “salas de recursos multifuncionais”: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2009), indicando, que as escolas insiram em seus documentos internos, de orientação de políticas públicas, o Atendimento Educacional Especializado, em um espaço adequado, para favorecer oportunidades igualitárias de aprendizagem, a todos os alunos.

A estruturação das SEM, são de responsabilidade do governo federal, estando o espaço físico da escola, adequado para receber os materiais e equipamentos.

Utilizaremos aqui, o nome verdadeiro da docente da SR, pois a mesma nos autorizou.

A professora Ivanira explicou, que a maioria desses materiais, foram coletados pela gestora, dentro da própria escola, e que o a instalação do condicionador de ar, foi feita com seus próprios recursos.

Para envolver os alunos em jogos educativos midiáticos, utiliza-se as mesas do MDD - mundo das descobertas, no laboratório de multimídia. Ela ressalta, que a mesa não é adequada para os alunos com baixa visão, pelo fato do computador ficar distante da posição da cadeira do aluno. Além disso, o netbook, do projeto Prouc, não é adequado para seus alunos DVs, mas são utilizados de forma improvisada.

A sala de recurso não possui reglete. Para resolver a falta desse material, a professora sorrindo diz: “[...] *estou esperando sair minha grana, minha carga dobrada para comprar*”.

Ao perguntarmos sobre a qualidade do atendimento educacional, aos educandos com deficiência visual, a gestora respondeu com serenidade: “[...] *olha, acredito que seja bom, né!...não vou dizer que tá ótimo, porque ainda falta... Cada ano que passa a gente vai tentando melhorar mais esse atendimento*”, e reconhece que em termos de estrutura, a sala pode melhorar: “[...] *a sala foi tipo adequada, pra gente funcionar a sala de recurso. Mas assim, a sala deveria ser mais ampla, as mobílias fossem mais adequadas às nossas crianças. Que o próprio MEC desse esse apoio pra gente, ou a Secretaria, de materiais mais concretos, para a professora tá trabalhando*”.

A fala da professora da SR, tem similitude com o da gestora: “[...] *a sala de aula é muito pequena, os materiais para trabalhar com deficiência visual ainda está muito escaço. Não tem reglete, não tem soroban, jogos de memória para estimular a percepção tátil [...] nós temos pouquíssimo material*”.

Ao procurar a SEMED em busca de materiais para a SR, a professora recebeu a informação, que a escola deveria ver o que possuía, e organizar o ambiente. Uma vez que a sala de recurso, já está cadastrada no MEC, por meio do censo escolar do ano passado, ela espera que os equipamentos sejam disponibilizados.

No Artigo 11, da Resolução 010, do município, podemos ler: “o sistema municipal de ensino, nos termos da lei Federal nº 10.098/2000, deve assegurar aos alunos, público da educação especial, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nas edificações, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicações, dotando as escolas de recursos humanos capacitados e de materiais adequados ao atendimento”.

A sala de recurso da escola, é a única da área, que envolve várias comunidades, portanto, possui grande importância para a população da região.

Comparativamente, entre os preceitos legais e a realidade comprovada pela pesquisa de campo, existem diferenças abissais.

### 3.6 CONHECENDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A escola Helio Balbino, possui 1 (uma) professora de sala de recurso, 1 (um) pedagogo, e 1 (uma) gestora, que apoia o serviço de AEE, e a professora especialista, em suas atividades. O trabalho articulado entre esses profissionais, visa o acesso, participação e a permanência, e por extensão, a inclusão dos educandos público alvo da educação especial.

O Atendimento Educacional Especializado, que se propõe contribuir de forma complementar e suplementar, com metodologias e recursos, para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, e que deve ser disponibilizado a todos os educandos, de acordo com a necessidade de cada um, é consenso entre os educadores, quanto à sua importância. Experiências nacionais e internacionais, confirmam que sem esse suporte, dificilmente a implementação da educação inclusiva será exitosa (GLAT et al 2003; MITTLER, 2003; MENDES, 2006, entre outros.).

A implantação do Atendimento Educacional Especializado na escola, foi consequência do surgimento de demandas da comunidade. A resposta da Unidade escolar, não só revela o comprometimento gerencial com a educação especial, como a preocupação por parte da gestora, aos problemas da população do entorno da Instituição, bem evidente em sua fala, em entrevista concedida a nós: a implantação.

*[...] se deu a partir do momento, foi até da aluna, da Eive, né! Que ela se deslocava até o Novo Israel pra sala de recurso. E a gente, assim, viu o esforço dos pais, dificuldade também [...] a questão de transporte [...] veio aqui a gerente [...] a professora Reni veio conversar comigo. Eu olhei prum lado, olhei pro outro, e foi quando eu imaginei, ali onde está a sala de recurso.*

É notório, o carinho e a ternura, com que a gestora se refere às crianças que estudam na escola Helio Balbino. Consideramos um aspecto muito importante para uma gestora escolar. Em se tratando de inclusão, os aspectos didáticos pedagógicos, não são os únicos a serem considerados, a afetividade é um elemento fundamental. O aluno deve sentir-se acolhido, e perceber que a diversidade não se constitui em problema, mas em estímulo para a formação da consciência de todos os envolvidos no processo socioeducativo e afetivo (MEC, 2002).

Henry Wallon (1968), com a sua teoria, presta grande contribuição para a aprendizagem, ao perceber o ser humano, como um ser global e, que afetividade, se constitui como um importante elemento na constituição do indivíduo, em uma alternância dos domínios

funcionais (afetivo, cognitivo e motor) no decorrer de seu desenvolvimento, interferindo em todos as suas experiências na vida.

O pensamento do autor, ratifica o melhor sentido da educação para crianças, que é conjugar os verbos cuidar e educar.

A Resolução 04, de 2009, em seu Artigo 13º, preconiza as atribuições do profissional da sala de recursos:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos discentes 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 disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Observamos, que a lei definiu claramente as funções do profissional especialista, com atividades bem diferenciadas da sala comum, entretanto, só adquire sentido, se houver articulação entre os dois ambientes.

Em relação ao conteúdo do inciso VIII, a gestora nos disse: “[...] olha, a gente tá procurando, primeiro que a gente tá fazendo, no caso já nas formações, né! Já foram 3 (três) professores para a formação de LIBRAS, eeeeeh acessibili...a gente pede formação do próprio CMEE”. Ela faz referência à formação dos professores regentes, para atenderem educandos com deficiência, para estarem aptos a fazerem articulação curricular da sala comum, com o utilizado na sala de recurso.

Os docentes, regentes e especialistas, devem estar seguros quanto as adaptações curriculares, para que os atendimentos comuns e especializados, não ocorram de forma desarticulada. “Adaptações curriculares são “ajustes” realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo” (OLIVEIRA e MACHADO, 2003, p. 89).

A prática da docência, tanto da sala comum, quanto na sala de recurso, são complementares entre si, não fazendo sentido, trabalhos isolados. A partir do momento, que o Estado garante a participação de educandos com necessidades educativas especiais, a reconfiguração dos espaços escolares, é uma necessidade fundamental, pois, estamos falando de oportunidades de aprendizagem com qualidade para todos. “[...] é necessário a ação de educadores no sentido de garantir equidade no tratamento de oferta de oportunidades diferenciadas para que todos possam alcançar e manter padrões de aprendizagem com qualidade social” (FERREIRA, 2006, p. 144-145).

A Resolução 04, em seu Artigo 12º, ainda definiu, a formação necessária, para que o professor possa atuar no serviço especializado: para atuação no AEE, o docente deve ter formação que o qualifique para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (BRASIL, 2009).

A professora Ivanira, é graduada em letras (língua portuguesa e literatura), especialista em psicopedagogia. Perguntada sobre sua formação para atender educandos com deficiência visual, ela nos disse:

*Eh! A formação que eu fiz, eu fiz assim, algumas formações curtas, né, pela SEMED, no CMEE, que foram de braile, né, e soroban. Eu participei de duas formações, que foram assim, de duas semanas. O curso de dosvox, foi o que mais a agradou, por considerar muito importante no contexto atual, na era das tecnologias assistivas. Eu gostaria, que anualmente, tivesse uma continuidade no aperfeiçoamento, a exemplo do que acontece com as formações em deficiência auditiva.*

Muitas vezes, formações continuadas de professores, não abordam discussões no trato para com o outro. A professora da SRM, ainda nos revelou, que a formação de curtíssima duração, enfatizava principalmente, a prática, com um caráter extremamente técnico. Neste sentido, Adorno (2012), sustenta que tal tipo de formação, finda por se constituir em um problema, haja vista, que os homens tendem a considerar a técnica como um fim em si mesmo, não valorizando o fato de que para se trabalhar com pessoas, é fundamental o reconhecimento das humanidades intrínsecas nas relações entre os indivíduos. O autor ainda acrescenta, dizendo que muitas vezes, “[...] essa questão sabota o conhecimento” (IDEM, p. 113).

Quanto ao fator tempo, para exercício das atividades, para elaboração de planos, estratégias e pesquisas, ela nos disse que não possui horário de trabalho produtivo-HTP. Quando houvesse reunião, iria solicitar à gestora.



Alguns professores, num gesto de doação à profissão, chegam a transformar o ambiente doméstico numa extensão da sala de aula, levando trabalhos para serem realizados em domicílio.

Souto Maior (2003, p. 7) afirma que

[...] é importante recordar que o trabalho, no prisma da filosofia moderna, e conforme reconhecem vários ordenamentos jurídicos, dignificam o homem, mas sob outro ângulo, é o trabalho que retira esta dignidade do homem, impondo-lhe limites enquanto pessoa na medida em que avança sobre a sua intimidade e a sua vida privada.

Ainda sobre o assunto, Fernandez (2006), se posiciona, dizendo que o tempo escolar, está se revelando como uma grande fonte de conflitos nas escolas. Esse tempo instituído pelas Instituições de ensino, tem se demonstrado cada vez mais inadequado às práticas educativas inovadoras.

A organização rígida e imutável do tempo nas escolas, Habermas (1987), denomina de racionalidade tecnocrática.

Entendemos que, certamente, não devemos perder a “alegria de ensinar” (ALVES, 2004), entretanto, não podemos permitir, o reforço da ideia que a atividade da docência, é um sacerdócio como outrora já se difundiu, ainda que o tenham feito com objetivos edificantes. É uma profissão, com prática laborativa remunerada.

A professora Ivanira, manifesta entusiasmo com seu trabalho, anseia mais conhecimentos, lamentando haver pouca formação em deficiência visual oferecida pela SEMED.

De uma forma geral, observamos na fala da professora, uma certa insegurança no que diz respeito à sua qualificação. Porém, demonstra afinidade com a atividade de professora especialista, profissionalismo e comprometimento. Esse perfil, compõe a figura de uma boa docente.

[...] ser educador eficiente requer: disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios. Além disso, é necessário que se considerem as especificidades de cada situação, no que diz respeito às características da criança, dos pais e do contexto social (MASINI, 2007, p. 29).

Por sua vez, Mantoan (2015, p. 40) assevera que

[...] a formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial precisam ser reorientadas segundo os princípios da educação inclusiva, de modo a suplantarem de vez os resquícios do modelo segregacionista ainda presente nas práticas educacionais e transparente em discursos que vinculam o AEE à reabilitação e às práticas de ensino diferenciadas com base na condição de deficiência de alguns alunos.

A professora Ivanira, atende 3 (três) alunos com deficiência visual na sala de recurso, dos quais 2 (dois) são de escolas adjacentes e 1 (um), da própria escola. Utilizaremos aqui, apenas as iniciais dos nomes.

### 3.6.1 Alunos atendidos

1. E. C. A. F. - aluna cega, com 7 (sete) anos de idade, cursando o 1º ano do ensino fundamental. Em nossas últimas visitas à escola, fomos informados que a referida aluna, estava estudando na escola estadual Joana Rodrigues, especializada para deficientes visuais, por decisão de seus pais.

2. J. M. G. – Aluno com baixa visão, tem 9 (nove) de idade, cursando o 3º ano C, turno vespertino.

3. J. G. dos S. – Aluno com baixa visão, tem 5 (cinco) anos de idade, cursando o 2º período.

A professora da sala de recurso, faz um planejamento de atendimento mensal, com avaliação semanal; relatório bimestral, de suas atividades, e encaminha para o CMEE.

Na escola que desenvolve a política de inclusão, “[...] o trabalho do professor precisa personalizar seus projetos educativos e sua forma de ensinar. Ele estimula a autonomia, a responsabilidade e a interação dos alunos para que estes possam gerar novos conhecimentos, novas investigações e explorar novos estímulos com base nos conteúdos apreendidos” (LOPES; LIMA; LYRA, 2006, P. 86-87).

Nas primeiras conversas com a professora especialista, em 2014, ela nos disse que as professoras das salas comuns, viam-na como uma pessoa que trabalhava pouco, ou que exercia uma subatividade pedagógica. Em 2015, a professora assim expressou:

*[...] eu percebi que ao longo do tempo, naturalmente foram compreendendo, eles (os professores) já sabem que eles (os alunos) exigem que tenham esse momento pra eles...então normal. As crianças participam das atividades. Elas recebem muito bem...eles estão procurando interagir mais (PROFESSORA IVANIRA).*

Identificamos por meio da fala da professora, que já se estabeleceu uma boa interação entre ela e os professores da sala de aula comum.

A partilha de responsabilidades e a socialização de dificuldades, é extremamente salutar e produtora, pois, o foco, deve ser sempre a criança. “[...] a prática da solidariedade está vinculada entre outros fatores, ao reconhecimento à aceitação e à defesa do direito do outro e o exercício de seus desejos e vontades” (MATOS; SANTOS, 2009, p. 8).

### **3.6.2 Práticas Pedagógicas**

Todos os educandos, são atendidos 2 (duas) vezes na semana, com o tempo de duração de 1 (uma) hora.

O trabalho é desenvolvido individualmente, ou coletivamente, dependendo das crianças. As atividades são direcionadas de acordo as necessidades pedagógicas da criança, levando em consideração as características da deficiência. Trabalha ainda, a linguagem, a escrita e expressão corporal e raciocínio lógico.

Os instrumentos utilizados, são: jogos pedagógicos, brincadeiras e atividades lúdicas. Algumas atividades são materiais xerocopiados, para estabelecer um link com a atividade trabalhada anteriormente.

No caso da aluna cega, em fase de alfabetização, é desenvolvido um serviço com o sistema braile, o alfabeto, as vogais, os numerais, o seu nome e orientação e mobilidade, para a sua vida diária.

Com os alunos com baixa visão, são desenvolvidas atividades, por meio de contrastes de cores, sequência numérica, jogo da memória, dominó, jogo de palavras, quebra-cabeça, coordenação motora ampla e fina, lateralidade, formas e jogos no computador, envolvendo e relacionados com o currículo da sala comum.

### **3.6.3 Orientação e mobilidade**

Quanto ao trabalho a ser desenvolvido com educandos cegos, Elizabete Dias de Sá (2011, p. 78), nos ensina:

- A configuração do espaço, não é percebida globalmente pelos alunos cegos, a exemplo do que ocorre com outros educandos, que vislumbram e exploram o espaço circundante. Desviam de móveis e todo tipo de obstáculo encontrados no ambiente;
- É importante que se crie oportunidades, e se organize estratégias de exploração, reconhecimento e identificação por completo do espaço frequentado;
- A familiaridade, a internalização e a memorização dos espaços físicos, por parte dos alunos cegos, leva mais tempo e dependem da apropriação e interpretação de pistas não visuais, como referências sonoras, táteis, olfativas, sinestésicas, entre outras;
- As portas devem ficar completamente abertas ou fechadas, para se evitar acidentes;
- Deve-se providenciar placas com inscrições em braile ou em outras formas de sinalização, para identificação dos principais locais de acesso no espaço escolar;
- As noções de orientação e mobilidade, são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e independência, bem como, da auto confiança.

Em uma de nossas visitas à sala de recurso, presenciamos a professora Ivanira, ensaiando com o aluno J. N. G., com baixa visão, uma coreografia de dança de carimbó, para ser apresentada na festa junina da escola. Com paciência e disposição, orientava a criança, que tentava reproduzir o que lhe era ensinado. A relação professora/aluno, era a melhor possível.

Sobre intervenção em casos de educandos com baixa visão, Masini (2007, p. 64), ainda nos diz:

- O educador especializado buscará desenvolver atividades para reconhecimento das funções visuais presentes e seu nível de desenvolvimento e eficiência;
- O educador especializado levantará possibilidades de introdução de recursos ópticos a partir de parceria com o oftalmologista especializado em baixa visão e recursos não ópticos, que serão gradualmente incorporados para experimentação e adaptação em seu uso no processo de trabalho;
- O educador especializado considerará na ação educativa as diferenças importantes quanto às intervenções distintas requeridas pelos processos: aprendizagens dentro do desenvolvimento perceptivo (educação); reorganização das impressões perceptivas (reabilitação).

Em função das diferenças funcionais clínico-pedagógicas, entre a cegueira e a baixa visão, as intervenções para atendimento, também são diferentes. Hyvärinen (1997), assevera que a baixa visão promove mudança conceitual no sistema educativo. Enquanto o atendimento da criança cega, é semelhante no mundo todo, pelo uso do sistema braile, com a criança com baixa visão, o trabalho de intervenção é plenamente individualizado. Isso se justifica, pela riqueza de possibilidades de estratégias a serem utilizadas, considerando que cada um, tem uma maneira própria de fazer uso da visão residual.

Hill (1990), nos ensina, que as crianças se distinguem pela habilidade do uso da visão. Assim, os indivíduos com baixa visão, não podem ser considerados um grupo homogêneo, categorizados apenas pela deficiência visual. Daí, a necessidade de adequações curriculares para responder a variedade de situações que se apresentam na escola.

Diante da complexidade do uso da visão, no processo educacional, uma boa formação docente é fundamental para se alcançar bons resultados no processo de aprendizagem. Assim, educar uma pessoa com deficiência visual, é propiciar-lhe condições para que desenvolva ao máximo suas possibilidades naturais e, possa contribuir com seu trabalho para uma comunidade, à qual tenha um sentimento de pertencimento (MASINI, 2007).

De uma forma geral, o serviço de apoio, é fundamental e amplo, como nos fala Carvalho (1997, p. 96):

Na verdade, o apoio especializado será sempre necessário, tanto para o educando, como para o docente, principalmente ao do ensino regular, bem como, à família. Esses serviços, tem que estar previstos no documento orientador da escola para se construir espaços físicos adequados, com horários previstos para o atendimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A liberdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fossemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade (FRANÇOIS JACOB).*

A análise resultante de nossa investigação, nos remete a dizer, que a luta do movimento sóciopolítico das pessoas com deficiência visual em nosso país, e delimitadamente no município de Manaus, pode ser resumida em dois movimentos: o primeiro, foi a luta para garantir por meio de instrumentos legais, direitos fundamentais, para eliminar as discrepâncias nos campos dos direitos civil e político, e equalizar as oportunidades. O segundo, é a luta dia após dia, para que se cumpra no concreto, aquilo que se desenhou no papel.

Em relação ao acesso de educandos com deficiência à educação, a legislação se apresenta de forma dual, leniente e contraditória. Ora se incentiva o acesso à escola comum, ora permite o atendimento em outros espaços extra escolares. Ao mesmo tempo que preceitua a matrícula de todos os educandos na escola regular, para se promover a inclusão, considera-se a possibilidade de não fazê-lo. Tais questões, podem se constituir em obstáculos para a implementação da Política Educacional de Inclusão.

No que tange ao atendimento integral em salas comuns, de todos os educandos com deficiência, independente do grau de severidade, nosso pensamento pode ser expresso da seguinte forma:

1 – Pela forma como nosso sistema escolar encontra-se organizado, entendemos que os serviços complementar e suplementar em Salas de Recursos Multifuncionais, nos parece

mais viável. Um trabalho de apoio, individualizado, em um espaço que facilite o uso de recursos diversos, tende a facilitar a aprendizagem;

2 – Concordamos que o serviço de apoio, citado, ocorra na escola e não em Entidades filantrópicas e particulares, pois, sendo na escola, facilita a comunicação entre o professor especialista, com o professor regente, cuja articulação pode ser mais facilmente monitorada e apoiada, pela coordenação pedagógica da escola.

A primeira questão norteadora de nosso trabalho, perguntava: Qual é a proposta de organização da Educação Especial, em um município com a dimensão de Manaus, visando garantir a equiparação de oportunidades para os educandos com deficiência visual?.

A pesquisa desvendou a seguinte realidade: Por meio da Resolução 010, a rede municipal de Manaus, está em consonância com a PNEEPEI, de 2008. No entanto, as proposições, estabelecidas, ainda não se efetivaram na sua integralidade; algumas medidas foram tomadas, no sentido de apoiar as mudanças que se objetivam. Uma dessas ações, é o sistema de assessoramento aos professores que possuem alunos, público alvo da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, inclusos, organizada pelo Complexo Municipal de Educação Especial-CMEE, que consiste em oferecer formação em deficiência visual, aos professores da rede municipal, avaliar e encaminhar educandos DVs, para o Atendimento Especializado.

Em atenção à segunda questão norteadora, formulada da seguinte forma: Quais são os processos de avaliação e encaminhamento da SEMED, dos alunos com deficiência visual para o AEE?, na rede municipal de Manaus ? - o referido trabalho de avaliação, ocorre de forma satisfatória, no que se refere aos métodos utilizados. Pontuamos apenas, o fato de não se dispor de um espaço adequado para o referido trabalho, de acordo com o recomendado pelos profissionais da área, porém, quanto à articulação do AEE, com outras políticas públicas, ocorre de maneira não eficiente: alguns alunos não possuem laudo oftalmológico; os laudos normalmente são evasivos; a professora da SEM, não consegue interpretar os referidos documentos, ora por causa da escrita ilegível do médico, ora por não compreender os termos técnicos, alusivos às características da deficiência do educando.

No que diz respeito à articulação da escola com a família, identificamos que a participação dos pais, nem sempre contribui com a educação das crianças. A gestora e a professora Ivanira, fizeram relatos de verdadeiros descasos de pais, com a saúde ocular dos filhos, o que dificulta a organização de estratégias de atendimento.

Baseada em resultados de pesquisa, realizada no Brasil, acerca da Educação Inclusiva, Mantoan nos revela

[...] que após 5 anos de sua implementação, houve um avanço na compreensão da educação como direito de todos, sendo assegurada na escola comum nesse contexto, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva revela-se como uma força mobilizadora, sendo um dos componentes para a concretização de uma escola para todos, sem exclusão ou discriminação de qualquer natureza (MANTOAN, 2015, p. 39).

Apesar dos avanços alcançados em nossa educação, os dados de nossa pesquisa, revelaram que apesar das diretrizes para a implantação do serviço de apoio especializado terem sido construídas a mais de uma década, o Atendimento Educacional Especializado, ainda enfrenta muitas dificuldades em sua operacionalização.

O acervo de leis que regem a nossa educação, pelo viés da inclusão, não está oculto. Existe uma razoável publicidade. Porém, para se percorrer o percurso entre a fala do Estado e o que o Estado faz, existe um longo caminho, que provoca grandes lacunas em nossa educação. O lento caminhar das reformas educacionais, se deve em parte, ao fato, de que a escola regular de um modo geral, nunca esteve e ainda não está, organizada para acolher a diversidade do alunado, mas para atender à homogeneidade, para alcançar índices de resultados Ibermón (2000). Concordamos com o autor, pois, foi o que comprovamos em nosso estudo.

Relativa à terceira questão, cuja pergunta foi assim elaborada: Como os professores estão articulando o currículo escolar com o vivido no AEE? Complementação, suplementação a quê?, observamos que a interação de Sala de Recurso Multifuncional, com a sala comum, ocorre de modo satisfatório, comprometido apenas pela falta de materiais e equipamentos específicos para atendimento dos educandos com deficiência visual.

A relação entre professora especialista e professores regentes, vem melhorando, à medida que o trabalho desenvolvido na SEM, é compreendido pelos docentes da sala comum.

Analisando os documentos da escola pesquisada, identificamos que o PPP, já nasceu defasado, não explicitando como desenvolverá o Atendimento Educacional Especializado, e toda a política educacional interna de assistência aos educandos público alvo da Educação Especial. Assim, por meio do referido documento, não compreendemos como reverbera a concepção de ideário de uma educação plenamente inclusiva. Mas, é digno de registro, a boa vontade e o esforço dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em proporcionar o melhor que pode ser oferecido em termos de Educação Especial vislumbrando a inclusão.

No que diz respeito à materiais e equipamentos, até o término de nossa pesquisa, os itens que são disponibilizados pelo MEC, ainda não haviam sido entregues à escola e, o



espaço da SEM foi considerado infantilizado, adequado somente às crianças, público alvo da escola.

O espaço físico da Instituição, foi considerado com pouca acessibilidade, estando em desequilíbrio com os preceitos legais, havendo a necessidade de uma readequação do mesmo. Não possui quadra de esportes, e a recreação é realizada no estacionamento da paróquia ao lado, não sendo, portanto, adequado às necessidades das crianças.

No que tange à formação continuada de professores, tanto para a sala comum, como para a sala de recurso, é de curtíssima duração, sem continuidade, o que não chega a proporcionar segurança aos docentes, para o exercício de suas funções. Foi considerado pela professora especialista como insuficiente.

Observamos ainda, que a escola Helio Balbino, não dispõe de recursos financeiros, para atender suas necessidades, no sentido de torna-la mais inclusiva.

Nossas avaliações concludentes, leva-nos a inferir, que há muito por se fazer em termos de cumprimento de legislação, estando portanto, os governos federal e municipal, em débito com o atendimento de qualidade aos educandos com deficiência visual em nosso município.

A boa vontade de professores e gestores, pode ser capaz de mitigar as carências estruturais de nossas escolas, mas não é capaz de resolver por completo e elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma geral, nosso trabalho considerou o Atendimento Educacional Especializado, incipiente, com muitas limitações, em função da falta de materiais que poderiam possibilitar práticas educativas mais adequadas, e assim, responder às necessidades pedagógicas dos educandos alvo de nosso estudo.

Acreditamos que a Política Educacional Inclusiva é exequível e, que a inclusão seja possível, desde que haja vontade política e, a educação seja elevada ao nível de prioridade na agenda governamental das três esferas administrativas.

Em nossa condição de educador, lamentamos concluir, que nossas escolas continuam a se esquivar dos desafios que podem conduzir seus docentes a reconfigurar suas práticas MANTOAN (2012).

Observamos em loco, que a largada para a inclusão já foi dada, o que comprovamos ao longo de nossas visitas, entretanto, ainda não está consolidada, e muitos ajustes ainda necessitam ser realizados.

Creemos, que para transformar a realidade que se apresenta na rede pública do município de Manaus, um dos elementos a serem trabalhados, é o esclarecimento da pessoa

do professor. Somente tornando-os autônomos politicamente, esses profissionais libertar-se-ão de rancos acerca “[...] da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional” (ADORNO, 2012, p. 168).

Cumpre-nos salientar, que acreditamos que nossos objetivos específicos foram alcançados. No entanto, reconhecemos a amplitude da temática de nosso estudo, que transcende para além do que vimos, ouvimos, lemos e analisamos, o que possibilita outras reflexões, novos olhares e novos pensares, em seus desdobramentos para novas pesquisas.

Eis aqui, nossa humilde contribuição para a discussão, acerca da Educação Especial no contexto inclusivo de nosso município. Esperamos, que as informações contidas neste trabalho, possam, de alguma forma, acrescentar, para o processo de atendimento educacional de alunos deficientes visuais de nossa rede pública. Não temos dúvidas, que somente com a participação de todos os interessados na formação de nosso povo, poderemos ver reluzir, a democracia de nosso país, em toda a sua inteireza, ratificando-se assim, um país de, e para todos. Afinal de contas, “é a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade”.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Wiesengrund **Palavras e sinais: modelos críticos**: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação para Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ADVAM – Associação dos Deficientes Visuais do Amazonas

AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação básica e o fortalecimento dos conselhos escolares**. Editora UFPR, Curitiba, PR, 2008.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Editora Papiros, 81ª edição, São Paulo, 2004.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hercules). São Paulo: Robe, 1995.

AMORA, S. Recurso. **Minidicionário da língua portuguesa**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Educação inclusiva: a escola/coordenação**. v. 3: coordenação geral: Secretaria de Educação Especial, Ministério de Educação, SEESP/MEC, Brasília, 1994.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. Ed., Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, R. **Oração aos moços**. (Coleção: A obra-prima de cada autor) Editora Martin Claret, São Paulo, 2004.

BARCELLOS, Milton (1933). **Evolução constitucional do Brasil**: ensaio de história constitucional do Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: Jesus, D. N.; Baptista, C. R.; Victor, S. L.; Barreto, M. A. S. C.; (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. p. 271-280. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura municipal de Vitória/CDV; FACITEC, 2007.

BEHRENS. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

Bueno, J. G. S. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Bruno, M. M. G.; Mota, M. G. B. da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino**.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5296**, de 02 de dezembro de 2004, altera o Decreto 3298/99, Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF. Disponível em:<http://www010.dataprev.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Secretaria dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Elizabet Dias de Sá; Izilda Maria de Campos; Myriam Beatriz de Campolina Silva. **Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão**. In: Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual, SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura (MEC). **Manual de Acessibilidade para as Escolas: o direito à escola acessível**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. MEC-Secretaria de Educação Especial – SEESP. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Visão Histórica. **Ministério de Educação**, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal Número 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Súmula nº 377**. Superior Tribunal de Justiça-STJ, Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer 05, Recomendação nº 03. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONAD/SEESP**, Brasília, 2013.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática**. São Paulo: Lara Mara, 1992.

CAMPOS, L. G. L. N. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas: Alínea, 2008.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1997-1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8ª ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anped**: GT Trabalho e Educação. Apresentado na reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em <http://www.anpe.org.br/representacoesanped2004pdf>.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CAT). **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República** (SDH/BR), Brasília, 2007.

CAVALCANTE, Meire. **“Leis sobre diversidade”**. In: Revista Nova Escola (Edição Especial). Inclusão – todos aprendem quando todas as crianças com deficiência vão à escola.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORSI, M. da G.; Gasparetto, M. E. R. F. O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal. In: MASINI, Elcie F. Salsano; GASPARETTO, M. E. R. (orgs.) **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007, p. 63-80.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas de formação de professores; questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade. In: **Cadernos de ensaios e pesquisas do curso de pedagogia da UFF**, n. nov. Niterói, RJ, 2004.

CRECMBEC. **Nossa Criança Cega. Secretaria do Comitê Regional Europeu do Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego**. Secretaria do Comitê Regional Europeu da Organização Mundial para Promoção Social dos Cegos, 1978.

CURY, C. R. J. **Direito à diferença: um reconhecimento legal**. Educação em Revista, N. 30, p. 7-15, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais-MG, 1998. [http://anped.org.br/rpedigital/rpde08\\_08\\_espaco\\_aberto\\_carlos\\_roberto\\_jamil\\_cury.pdf](http://anped.org.br/rpedigital/rpde08_08_espaco_aberto_carlos_roberto_jamil_cury.pdf). Acesso em: 15/jul/2015.

DAVIES, S.; Hall, D. **Contact a family: Professionals and parents in partnership**. Archives of Disease in Childhood, v. 90, p. 1053-1057, 2005.

**DICIONÁRIO HOUAISS** da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem**. E agora? Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2009.

FERNANDES, E. M.; Antunes, K. C.; Glat, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. (org.), In: Glat, R., **Questões atuais em educação especial** – Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro, RJ, 2007, parte 1.

\_\_\_\_\_. **Tiempo escuela y sociedade**. Cooperación Educativa, n. 69, p. 22-25, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio eletrônico\_ século XXI**. Versão 3.0. Lexikon Informática Ltda, nov., 1999.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola façam a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. In: Jesus, D. M.; Batista, C. R.; Victoe, S. L. (Orgs.): **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. 1º ed. Vitória: EDUFES, 2006. V. 1

FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3ª ed. , J. E. Costa, trad.). São Paulo: Arquimedes. (obra original publicada em 1995).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra Editora, 17 Ed., 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido** (41ª. Ed.).Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **“Presuposto do projeto pedagógico”**. Conferência Nacional de Educação para Todos, vol. 1. Anais Brasília: MEC/1994.

GAGLIARDO, H. G. R. G.; NOBRE, M. E. R. S. **Intervenção precoce na criança com baixa visão**. Rev. Neurociências, v. 9, n. 1, p. 16-19.

GASPARETTO, Maria Elizabete Rodrigues Freire. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In Masini, Elcie F. Salsano; Gasparetto, Maria Elizabete Rodrigues Freire (org.). **Visão Subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007, p. 35-53.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempo de desencanto**. 2º Ed., Vozes, Petrópolis, Rio De Janeiro, 2002.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **O Método das Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2.ª ed. São Paulo: Thompson, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês** - Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: ed. Agir, 1989.

\_\_\_\_\_. **A integração social dos portadores de deficiência** - uma reflexão. 3ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão. Brasília, MEC/SEESP, V. 1 N. 1, 2005, p. 35-39.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I**. Racionalidad de acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

HARVEY, D. **A confissão pós-moderna**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HILL, J. L. **Mainstreaming visually impaired children**: The need for modifications. J. Visual Impairm. Blindness, n. 84, p. 354-360, 190.

HYVARINEN, L. **Identification and assessment of low vision for educational purposes in developing countries**. Addis Abada, 1997.

IBC <http://www.ibr.gov.br> Acesso em: 1 de maio de 2015.

IBERMON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KANT, E. **Crítica da razão pura**. São Paulo, Martins, 2002.

KOSIK, K. L. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva. (1994).

LAPLANE, A. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In Góes, M. C. e Laplane, A. F. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, S. P: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEMOS, Cátia de. **Formação e Praxis do Professor Cego ou com Baixa visão de Manaus**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**; 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. Editora Cortez, 8 edição, 2009.

LOPES, M. A. M.; Lima, O. G.; Lyra, S. M. S. **Psicologia da Educação**. Manaus/AM:UEA, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A organização e administração escolar: Curso básico**. 7. Ed., São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. D. U., 2003.

MANAUS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 010**, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”**. Revista Nova Escola. Edição 182-mai/2005.

\_\_\_\_\_.; Prieto, R. G., ARANTES V. Amorin (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, 1 ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte)

\_\_\_\_\_(org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças?**. Artigo publicado em 10/02/2012, Laboratórios de estudos avançados em jornalismo da Unicamp, São Paulo, SP.

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível: [www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm) Acesso em: 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2,n.1,p.23-42,Jan.-Jun.,2015.



MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de Pesquisas: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 2006.

MARINHO, M. F. B. **Educação inclusiva e formação de professores no município de Iranduba**. Dissertação de mestrado, UFAM-AM, 2007.

MARQUES, M. P. S. D. **O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores**. Tese (doutorado em ciências), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MARTINS, C. R. M. **Diferentes olhares sobre a inclusão** (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2013.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida, L. C. A. Williams (Orgs.). **Avanços recentes em educação especial** (pp. 159-165). São Carlos: EDUFSCAR. 2004.

MASINI, Elcie Salsano **pessoa com deficiência visual – um livro para educadores**. 1ª ed. Editora Vetor Psicopedagógica Ltda. São Paulo, SP, 2007.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: Um diálogo entre a teoria e a prática na rede Municipal de Manaus**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e Política: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia**. (org) Editora Vitória, Manaus, 2014.

MATSUKURA, et al. **Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, n 3, p. 425-428, 2007.

\_\_\_\_\_; YAMASHIRO, J. A. **Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias com crianças com necessidades especiais**. Revista de Educação Especial, n. 4, v. 18, out-dez, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil-história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva**. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os seminários avançados sobre educação inclusiva, ocorrido na UMESP de Marília (mimeo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.

MITTLER, T. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONLEVADE, A. J. **Plano Municipal de Educação**, Fazer para Acontecer. Brasília: Ed. Leia, 2002.

MONTESSORI, M. **El Método de la Pedagogia Científica**. Barcelona: Araluce, 1937.

MORIN, E. **Prefácio à Metodologia para mobilização coletiva e individual de J. M. Tavares de Andrade**. João Pessoa: Editora Universitária/Agente, 2003.

MOURÃO, A. R. B.; ALMEIDA, C. A. G. De. **O sonho de empreendedor à realidade do desemprego: o PDV na Universidade Federal do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2005.

\_\_\_\_\_. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. Tradução por: Mansa do Nascimento Taro. São Paulo: CVI-NA//ATE, 1996. 49 p.

NAGLE, Jorge (1976). **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, E.D.U. 400.

NAVARRO, I. P. et al. **Conselho escolar, gestão democrática e escolha do diretor**. Caderno 1, Brasília, MEC, SEB, 2004.

NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza. Avaliação do Funcionamento da Visão Reduzida: educação e reabilitação. In: Masini, Elcie F. Salsano. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007, p. 39-59.

NOWILL, Dorina. Fundação Dorina Nowill para cegos. In: Masini, Elcie F. Salsano (Org.). **Do sentido...pelos sentidos...para o sentido**. sentidos das pessoas com deficiência sensorial. Niterói/São Paulo: Intertexto/Vetor, 2002.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico**. 1980. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 1980.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas para conceituação de deficiências**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n 24, 127-136, 1997.

\_\_\_\_\_. **Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, nº. 2, pp. 65-74, 1994.

ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação), São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2000.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004.149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PALMA FILHO, J. Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação. In: Palma Filho, J. C. e Tosi, P. G. (Orgs). **Pedagogia Cidadã: Caderno de Formação Política Educacional**. São Paulo: Páginas e Letras Editora

PASSERI, S. M. R. **O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada**. 2003.179 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queirós: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: Algumas Considerações sobre o Conceito e suas implicações**, In MACHADO, A. P. M. et al, *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Escola*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RÁDIO TIRADENTES. **Matéria do dia 27 de agosto**. Programa Manhã de Notícias, Manaus, 2015.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. de Paulo Neves, 2013.

SÁ, Elizabete Dias. **A bengala e a mulher invisível**. In: Masini, Elcie F. Salsano (Org.). *Do sentido...pelos sentidos...para o sentido. Sentidos das pessoas com deficiência sensorial*. Niterói/São Paulo: Intertexto/Vetor, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientação e Mobilidade para Alunos Cegos e com Baixa Visão**. Módulo VI. Disponível em: [www.elaineaee.blogspot.com.br](http://www.elaineaee.blogspot.com.br) . Acesso em 15/06/2015, às 10:15 hr

SÁ, N. A. de **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Formação de Professores e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Município de Nova Iguaçu**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2014.

SÁ, Sérgio. **Feche os olhos para ver melhor, os limites dos sentidos e os sentidos dos limites**. Barueri: Sá Editora, 2004.

SALVADOR, C. B. **Reflexões sobre a inclusão**. Monografia (Especialização em Educação Especial), Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem – CRDA. São Paulo, 2009.

SANTOS, L. M. dos; Matos, M. A. de S. **Política pública e a prática no atendimento educacional especializado na educação municipal de Manaus.** In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012.

SANTOS, Monica Pereira dos. **A formação de professores no contexto da inclusão.** Publicado em anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões. Setembro, de 2003.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** WVA ® Rio de Janeiro, Editora e Distribuidora Ltda.1997.

\_\_\_\_\_. Nada Sobre Nós, Sem Nós: Da integração à inclusão-parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, Ano X, nº 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

\_\_\_\_\_. **Terminologia da Deficiência** (entrevista concedida ao site Em Foco/2006), postado em 1 de março de 2010. Fonte: <<http://www.centrinho.usp.br/emfocoindex.html>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2014.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB Trajetória, Limites e Perspectivas.**5.ed.Campinas:Autores Associados, 1999.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos e esquemas de análises, casos práticos.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SILVA, K. R. X. da. **Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação:** tecendo relações. In: Santos, Monica Pereira dos; Paulino, Marcos Moreira (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, C. **A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro.** In: **Inclusão e educação: 12 olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (org.), São Paulo: Summus, 2006.

SOUTO MAIOR, J. L. **Do direito à desconexão do trabalho.** Publicado na Justiça do Trabalho nº 238, São Paulo, 2003.

SOUZA, A. R. de Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista de política e administração da educação**, v. 22, N. 1, jan/jun., 2006.

STAKE, Robert E. **Investigación com studio de casos.** Madrid: Ediciones Morata, 1998. Cultura, políticas e práticas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STAINBACK, Susan; Staimback, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Erteméicas Sul, 1999.

TURNBULL, A. P. ; TURNBULL, H. R. **Families, professionals, and exceptionality: a special partnership,** 3. Ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e emancipação Humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. S Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 11ª ed. Campinas: Papiros, 1995.

VIÉGAS, S. L. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação.** Diálogos possíveis, Revista da AFSBA, ano 6. P. 103-123, jan/jun. 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de lapsique.**Madrid: Visor distribuciones (1995).

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, SP: Martins Fontes,2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Persona/Martins Fontes, 1968.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro. WVA, 1997. 314 p.

WRIGHT, B. **Physical disability:** apsychological approach. New York:Harper,1960.

ZANFELICI, T. O.; BARHAM, E. J. **Fatores de risco ao envolvimento materno com filhos pré-escolares:** Associações com stress e Burnout. Dissertação (Programa de Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1

**Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado em Educação**

### Entrevista com a gestora

#### Dados pessoais

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de trabalho na escola:

Grau de instrução:

Data da entrevista: \_\_/\_\_/2015

#### Roteiro da entrevista

- 1 - O que é inclusão?
- 2 - Como deve ocorrer a inclusão de educandos com deficiência visual?
- 3 - Como ocorre a avaliação e o encaminhamento de educandos com deficiência visual para o atendimento na sala de recurso?
- 4 - Como se deu a implantação do Atendimento Educacional Especializado na escola?
- 5 - Existe uma política educacional interna que abarque o AEE? Faça um comentário.
- 6 - A professora da sala de recursos participou da elaboração do PPP?
- 7 - Quais as ações desenvolvidas na escola a partir da implantação do AEE?
- 8 - A escola sente-se segura para receber de maneira adequada, educandos com deficiência visual? Faça um comentário.
- 9 - Os professores regentes estão articulando currículo escolar com o desenvolvido no AEE?
- 10 - Como pode ser considerada a qualidade do atendimento especializado para alunos deficientes visuais oferecido pela escola?

## Apêndice 2

**Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado em Educação**

### Entrevista com a professora da sala de recurso

#### Dados pessoais

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de trabalho na escola: Grau de instrução:

Data da entrevista: \_\_/\_\_/2015

#### Roteiro da entrevista

1 - Como é desenvolvido seu trabalho?

2 - O que é deficiência visual?

3 - Qual a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência visual?

4 - Que atitudes do professor contribuem para um atendimento de qualidade a esses educandos?

5 - Como é realizado o atendimento de alunos cegos e com baixa visão?

6 - Que materiais são utilizados para esse atendimento?

7 - Qual a sua relação com os professores regentes da escola? Comente.

8 - Quais as dificuldades enfrentadas para o exercício de suas atividades?

9 - Qual o apoio dispensado pela Gerência de Educação Especial para os serviços da sala de recurso? Comente.

10 - Quais as melhorias que deveriam ser realizadas para facilitar o seu trabalho?



### Apêndice 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, sob o Registro nº 44560515.1.0000.5020.

**Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado em Educação**

Prezado(a) Professor (a),

O Senhor (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que se chama: **Política Pública de Inclusão: Atendimento Educacional de educandos com Deficiência Visual no Município de Manaus/AM**, sob a responsabilidade do pesquisador Claudenilson Pereira Batista, que cursa o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Amazonas.

Através da realização dessa pesquisa pretendemos analisar a ação pedagógica dirigida as pessoas com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo, e o desafio de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como diretriz. A pesquisa apresenta como objetivos específicos, desvendar os aspectos históricos das pessoas com deficiência visual no município de Manaus, bem como analisar o papel e as ações desenvolvidas pela educação especial no município de Manaus e identificar através da percepção do gestor da escola pesquisada, quais foram as ações implementadas a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva, considerando que tais diretrizes propunham além de garantir o acesso, permanência e a qualidade da educação do aluno deficiente visual no ensino regular.

A abordagem da pesquisa será qualitativa, a partir do método dialético, bem como as atividades de coleta de dados serão realizadas mediante a entrevista semiestruturada. Para isso, contamos com a sua participação de forma totalmente voluntária.

Os riscos decorrentes da participação dos sujeitos na pesquisa como possíveis danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, serão de responsabilidades do pesquisador, que deverá avaliar a situação e, se houver necessidade de atendimento

psicológico e/ou médico, fará o encaminhamento do participante ao serviço de psicologia do NEPPD/UFAM, bem como a rede pública de saúde, a fim de se resguardar a saúde do participante. Confirmamos que nos comprometemos em prol de salvaguardar os direitos e preservação da integridade dos sujeitos.

Desse modo, caso o (a) Sr.(a) aceite participar, estará contribuindo para a construção de saberes, em torno da temática da inclusão, muito discutida no momento, e certamente, possibilitará as reflexões no processo de lapidação de uma escola democrática. Sabendo que mais que uma obrigação legal, um atendimento educacional com qualidade aos deficientes visuais, é uma questão de respeito as diferenças e humanismo. Assim sendo, os resultados obtidos na pesquisa poderão subsidiar possíveis intervenções construtivas, ações sócias e propostas de políticas públicas.

O pesquisador Claudenilson Pereira Batista responsável pela pesquisa, responderá a todas as suas dúvidas antes que se decida a participar e sempre que sentir necessidade. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) tem direito a desistir de participar a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa consistem rigorosamente fundamentados na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa).

Ao participar desta pesquisa o(a) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Contudo, esperamos que sua participação contribua para o alcance dos objetivos. Diante dos riscos dessa pesquisa, ou seja, no caso de algum constrangimento por parte do sujeito durante a investigação, este poderá deixar de participar dessa pesquisa.

Em caso de dúvidas ou de desistência, o(a) Senhor(a) poderá comunicar o pesquisador Claudenilson Pereira Batista na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n. 6200, coroado I, CEP 69077-000, Manaus/AM, Telefone: (92) 991609887, Email: [batista.claudio@outlook.com](mailto:batista.claudio@outlook.com). ou, ainda, com a sua orientadora, Professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, Email: [profaalmerinda@hotmail.com](mailto:profaalmerinda@hotmail.com) , na Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Amazonas

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, Email: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br) – [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com) , na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-Am, pelo telefone (92) 3305-1181, ramal 2004.

Após estes esclarecimentos, pedimos o seu gentil consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem: Consentimento Pós-Informação

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o que o pesquisador intenciona fazer e porque precisa de minha colaboração, e compreendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa **Política Pública de Inclusão: Atendimento Educacional de Educandos com Deficiência Visual em Uma Escola no Município de Manaus**, ciente que não terei nenhum ganho e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do(a) Professor(a): \_\_\_\_\_.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

Impressão do dedo polegar Caso não saiba assinar:

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

## **Apêndice 4**

**Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado em Educação**

### **TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa, intitulado Política Pública de Inclusão: Atendimento de Educandos com Deficiência Visual em Uma Escola no Município de Manaus, sob a coordenação e responsabilidade da Professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, do Departamento de Teorias e Fundamentos, da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Manaus, 06 de abril de 2015.

Nome/Cargo/Função

(carimbar)