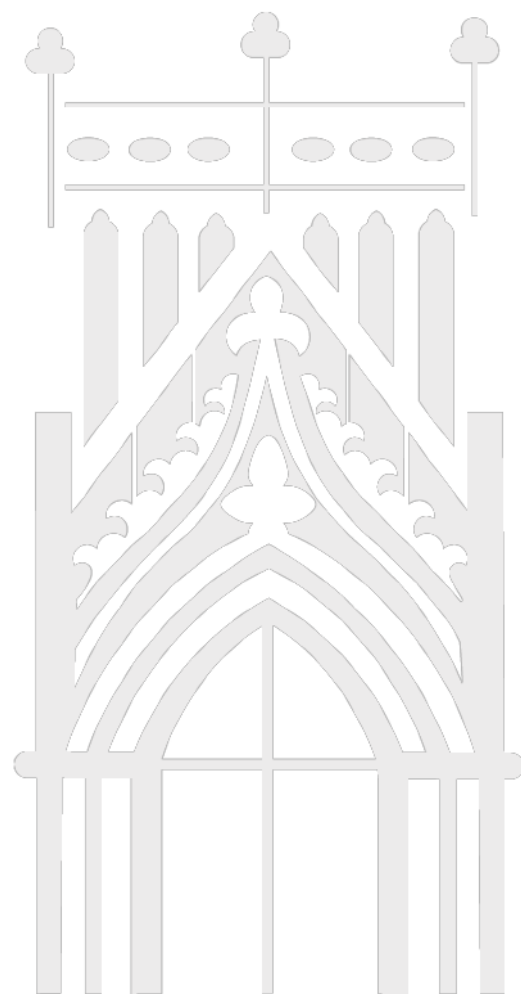


Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos  
do Ensino Básico

Relatório de Estágio da Prática  
de Ensino Supervisionada

Rosangela Soares Encarnação

outubro | 2017



Escola Superior de  
Educação, Comunicação  
e Desporto



## **Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada**

**Rosangela Soares Encarnação**

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

**Orientador:** Professor Doutor João Carlos Pereira Mira Leitão

Guarda  
2017



Escola Superior  
de Educação, Comunicação  
e Desporto



**Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada**

**Rosangela Soares Encarnação**

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

**Orientador:** Professor Doutor João Carlos Pereira Mira Leitão

Guarda  
2017

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor João Carlos Pereira Mira Leitão pela presteza e dedicação.

Agradeço a todos que de forma muito particular contribuíram para a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me apoiaram em tudo na vida, mesmo nas incertezas. Pelo apoio incondicional, meu muito obrigada.

À minha única irmã biológica, que está sempre presente e disponível, sem tamanho na minha vida.

Ao meu cunhado Júnior, à minha irmã de coração, Maria José, à minha tia Vanda, às minhas sobrinhas Kallena, Maryana, Maria Luiza e Maria Fernanda e minha prima Carol.

Aos meus amores, Carlos I e ao meu queridíssimo primogênito Carlos II, que me deram força para continuar cada etapa e o perdão pelos momentos ausentes e estressantes.

Aos meus sogros, José Carlos e Sônia, que acompanharam cada fase de meu filho, com tamanha dedicação, em minhas ausências, como se fosse obrigação deles.

À Glaucia Stella, que foi, é e sempre será uma tia/madrinha e tanto, uma segunda mãe para Carlos II, pois, participa ativamente da vida dele, sempre de forma delicada e brincalhona.

Ao querido Professor Doutor Protásio César e à Professora Mestra Maria de Fátima Santos, amigos de coração, de grande sabedoria, que aprendi a amar e respeitar, que me ajudaram nas dúvidas para elaboração de vários trabalhos e que sempre estiveram presentes nas diversas fases de minha vida.

Aos amigos Josi Cidreira, Manoel Sá, Priscila, Mirelle, Rosa que percorreram comigo alguma parte ao longo deste caminho e que foram fundamentais para a finalização deste trabalho.

Agradeço ao corpo docente do Instituto Politécnico da Guarda pela disponibilidade e presteza, que me permitiram alcançar esta formação.

Aos professores Doutor Sérgio Mendes e Doutora Dulcina Almeida, que vieram de Portugal, exclusivamente, acompanhar-me nesta missão.

Agradeço também aos educadores e diretores da Unidade Básica Profa. Rosália Freire, por me terem ajudado a construir conhecimento e pela confiança que sempre depositaram em mim.

Por fim, mas nunca por último, posto que nesta situação, o último é o primeiro, deixo aqui, um agradecimento especial a Deus, que está sempre ao meu lado e em todo o meu ser, que me traz luz, paz, confiança e a certeza de uma vida sempre melhor. Obrigada sempre.

## **Resumo**

Tem-se como objetivo principal descrever as práticas pedagógicas inclusivas com alunos portadores de deficiência visual (DV) realizadas na Unidade de Ensino Básico (UEB) Professora Rosália Freire, como requisito para conclusão da disciplina Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Será, ainda, apresentada a investigação sobre a percepção do professor do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca da inclusão de alunos DV.

É notório que o processo inclusivo de alunos com DV encontra diversas barreiras, devido à prática inadequada dos professores, às inadequações das práticas escolares, às políticas educacionais de inclusão, à falta de formação continuada para os professores da escola regular, à carência de adaptações estruturais para os professores da escola regular, à carência de adaptações estruturais e curriculares da escola e à quase inexistência de ações conjuntas e articuladas entre os professores da educação especial e do ensino regular. Diante dessa realidade, percebeu-se a necessidade de investigar sobre a percepção do professor do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca da inclusão de aluno deficiência visual.

Os procedimentos metodológicos deram-se mediante a pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo realizada com os alunos, os pais ou responsáveis dos alunos e professores do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire.

Conclui-se que o professor tem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno com ou sem necessidades educacionais especiais e que a escola não é detentora de todo saber, mas que intervém no processo pedagógico ampliando o conhecimento com base no diálogo e nas transformações sociais, políticas e culturais da sociedade.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica; Inclusão escolar; Deficiência visual

## **Abstract**

The main objective is to describe the inclusive pedagogical practices with students with visual impairment (DV) carried out in the Basic Education Unit (UEB) Professor Rosália Freire, as a requirement for the conclusion of the discipline Supervised Teaching Practice of the Master's in Teaching of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education. It will also be presented the investigation about the perception of UEB elementary school teacher Profa. Rosália Freire about the inclusion DV students.

It is well known that the inclusive process of students with VD encounters several barriers, due to the inadequate practice of teachers, the inadequacies of school practices, inclusion educational policies, the lack of continuous training for teachers of the regular school, the lack of structural adaptations for the teachers of the regular school, the lack of structural and curricular adaptations of the school and the almost nonexistence of joint and articulated actions between the teachers of the special education and the regular education. Faced with this reality, it was necessary to investigate the perception of the elementary school teacher of the UEB Profa Rosália Freire about the inclusion of students with visual impairment.

The methodological procedures were given through bibliographical and documentary research, in addition to the field research carried out with the students, the parents or guardians of the students and teachers of the basic education of the UEB Profa. Rosália Freire.

It is concluded that the teacher has a relevant role in the teaching-learning process and development of the student with or without special educational needs and that the school does not hold all knowledge, but that intervene in the pedagogical process by expanding knowledge based on dialogue and in the social, political and cultural transformations of society.

**Keywords:** Pedagogical practice; School inclusion; Visual impairment

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Lista de Gráficos.....	vii
Lista de Imagens.....	vii
Lista de Quadros.....	vii
Lista de Tabelas.....	vii
Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO MEIO.....</b>	<b>3</b>
1.1 Caracterização da Cidade de São Luís –MA.....	4
1.2 Caracterização da UEB Profa. Rosália Freire.....	8
1.2.1 Caracterização do 7º ano do ensino fundamental.....	10
<b>CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNO DV NA UEB PROFA. ROSÁLIA FREIRE.....</b>	<b>13</b>
2.1 Descrição da prática pedagógica com aluno portador de DV na UEB Profa. Rosália Freire.....	14
2.2 Reflexão da prática pedagógica com aluno portador de DV na UEB Profa. Rosália Freire.....	17
<b>CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
3.1 Educação Especial - Panorama histórico no Brasil e em São Luís.....	20
3.2 Deficiência Visual - Conceitos e caracterizações.....	33
3.2.1 Panorama histórico da inclusão escolar do deficiente visual no Brasil e em São Luís.....	38
3.3 O processo de inclusão escolar do DV.....	44
3.4 O professor como mediador da prática inclusiva.....	49
<b>CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>57</b>
4.1 Enquadramento metodológico.....	58
4.1.1 Abordagem e tipologia da pesquisa.....	58
4.1.2 Formulação do problema e objetivos.....	59
4.1.3 Universo e amostragem.....	60

4.1.4 Coleta e tratamento dos dados.....	60
<b>CAPÍTULO V – RESULTADOS.....</b>	<b>63</b>
<b>5.1 Análise dos resultados.....</b>	<b>64</b>
<b>5.1.1 Análise dos resultados – Aluno da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>64</b>
<b>5.1.2 Análise dos resultados - Pai ou responsável da UEB Profa. Rosália Freire... </b>	<b>65</b>
<b>5.1.3 Análise dos resultados – Percepção do docente da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>67</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>76</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>91</b>



## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 - Quantitativo de alunos da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>10</b>
<b>Gráfico 2 - Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial.....</b>	<b>27</b>
<b>Gráfico 3 - Percentual da população com deficiência.....</b>	<b>35</b>

## **LISTA DE IMAGENS**

<b>Imagem 1 - Localização de São Luís (MA) .....</b>	<b>4</b>
<b>Imagem 2 - Bumba Meu Boi.....</b>	<b>6</b>
<b>Imagem 3 - Fachada da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>8</b>
<b>Imagem 4 - Olho Humano (corte transversal) .....</b>	<b>34</b>

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1 - Diferenças entre pessoa com baixa visão e cega sob o ponto de vista educacional.....</b>	<b>38</b>
<b>Quadro 2 - Caracterização do aluno da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 3 - Caracterização do pai ou responsável da UEB Profa. Rosália Freire..</b>	<b>65</b>
<b>Quadro 4 – Dados econômicos do pai ou responsável da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 5 – Caracterização do docente da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 6 - Formação acadêmica do docente da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 7 – Formação e experiência do docente da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 8 – Percepção do docente da UEB Profa. Rosália Freire.....</b>	<b>70</b>

## **LISTA DE TABELA**

<b>Tabela 1 – Atendimento da Educação Especial pela SEMED de São Luís.....</b>	<b>32</b>
<b>Tabela 2 - Crianças e adolescentes fora da escola.....</b>	<b>46</b>

## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AADV	Associação dos Amigos do Deficiente Visual
ACIC	Associação Catarinense para Integração do Cego
AEE	Atendimento da Educação Especial
ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão
AMAC	Associação Macaense de Apoio aos Cegos
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
APADEV	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul
LARAMARA	Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual
BR	Brasil
CAEMA	Companhia de Água e Esgoto do Maranhão
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPDV	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoas Portadora de Deficiência
CPPM	Complexo Portuário Ponta da Madeira
CVRD/ VALE	Companhia Vale do Rio Doce
DV	Deficiência visual
EE	Educação Especial
ESCEMA	Escola de Cegos do Maranhão
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento de Educação
IAPB	Agência Internacional para a Prevenção da Cegueira
IBGE	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidade Educacional Especial
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TELMA	Telecomunicações do Maranhão
UEB	Unidade de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante da disciplina Prática de Ensino Supervisionada, sob orientação dos Professores Sérgio Mendes e Dulcina Almeida, com vista à conclusão do Mestrado em Educação do Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico pelo Instituto Politécnico da Guarda. Ressalta-se que se trata de um estágio relevante, pois o mestrando estabeleceu relação entre a teoria e a prática.

As devidas organizações, supervisões e distribuições das escolas em que ocorreram as Práticas de Ensino Supervisionado, assim como as disciplinas que cada mestrando ia administrar, ficaram sobre a responsabilidade dos docentes que vieram de Portugal. Neste caso particular, foram considerados equivalentes os anos de experiência em sala de aula, não havendo obrigatoriedade de apresentar aulas.

Diante do desafio de alcançar uma educação que contemple a diversidade da condição humana, o sistema educacional brasileiro vem garantindo legalmente uma educação de qualidade para todos, mas o oferecimento de vagas na escola não basta, o desafio é estabelecer um ensino de qualidade.

Foi somente na década de 1990, depois de muitos tratados, declarações e legislações, que os princípios da educação para todos ganharam destaque no panorama da educação com dois eventos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) e a Declaração de Salamanca<sup>1</sup> (1994), desenvolvida em Salamanca (Espanha), contribuindo para a ampliação das discussões, no avanço de pesquisas e na busca de alternativas.

Sendo assim, diante da necessidade de inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), faz-se necessário que o professor se informe a respeito das leis e diretrizes que envolvem essa inclusão e que procure criar estratégias adequadas, metodologias e avaliações que respeitem, principalmente, as dificuldades do educando, sejam elas especiais ou não, a fim de trabalhar com as habilidades e as potencialidades de cada um.

Compreende-se que este trabalho é algo relevante, pois, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais fazem com que o homem seja levado a adquirir novas competências, pois, é o meio em que ele vive e as relações que estabelece com os outros que cria a unidade básica de ações e transformações. Desse modo, o objetivo geral deste estudo é

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial [acesso em 20 de fevereiro de 2016 disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Salamanca>].

descrever sobre a percepção do professor do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca da inclusão de aluno DV.

Os objetivos específicos são apresentar o panorama histórico da cidade de São Luís - MA (BR); conceituar, e caracterizar a deficiência visual e traçar o percurso histórico da inclusão do deficiente visual no Brasil e em São Luís; expor os fundamentos teóricos acerca do professor mediador da prática inclusiva e descrever a prática pedagógica inclusiva com aluno portador da DV na UEB Profa. Rosália Freire. Será, ainda, apresentada a investigação sobre a percepção do professor do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca da inclusão de alunos DV.

Para fundamentar este estudo, adota-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Bibliográfica, porque os fundamentos teóricos deram-se a partir de abordagem teórica, já, por meio da documental, buscou-se sustentação legal, através, principalmente, das leis e do dossiê da Instituição Escolar e a pesquisa de campo extrai dados e informações diretamente da realidade através do uso de técnicas de coleta como questionários fechados.

Assim, este relatório estrutura-se em sete seções: a introdução concentra-se na contextualização do estágio, seus objetivos e na estrutura do relatório. O primeiro capítulo contempla o enquadramento do meio. No segundo capítulo, destaca-se prática pedagógica com aluno DV na UEB Profa. Rosália Freire. No terceiro capítulo, aborda-se o enquadramento teórico. No quarto, apresenta-se a metodologia e em seguida descrevem-se os resultados.

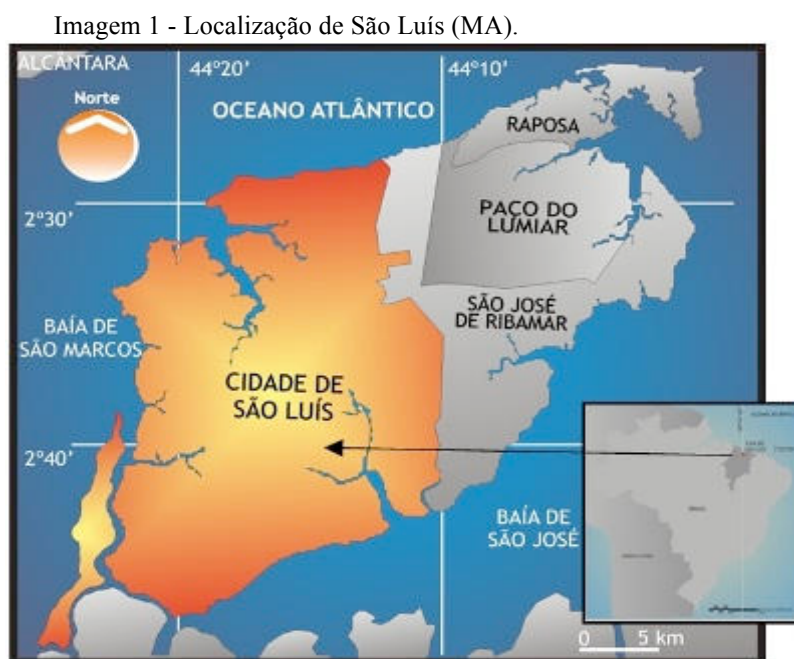
Por fim, apresentam-se as considerações finais as conclusões do estágio e algumas propostas de melhoria.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO MEIO**

## 1.1 Caracterização da Cidade de São Luís –MA

Para discorrer sobre os aspectos históricos e geográficos da cidade de São Luís, utilizou-se como fonte de pesquisa o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) e o site oficial da Prefeitura Municipal de São Luís.

São Luís, capital do Maranhão, tem uma área de aproximadamente 827,141 km<sup>2</sup>. O município de São Luís limita-se com o Oceano Atlântico, ao Norte; com o Estreito dos Mosquitos, ao Sul; com a baía de São Marcos, a Oeste e com o município de São José de Ribamar, a Leste. O município de São Luís ocupa ainda, mais da metade da Ilha do Maranhão, onde estão também os municípios de São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa (Imagem1).



Fonte: Varão (2015)

(<https://www.caravelaturismo.com.br/receptivosaoluis>, 12 de dezembro de 2016).

São Luís é uma cidade que tem um clima equatorial, quente e úmido. A temperatura mínima na maior parte do ano fica entre 20 e 23 graus e a máxima geralmente fica entre 29 e 31 graus. Além disso, a cidade encontra-se a uma altitude de quatro metros acima do nível do mar. Existem baixadas alagadas, dunas que formam a planície litorânea e várias praias extensas, entre elas: praia do Olho d'água, praia da Ponta d'areia, praia de São Marcos, praia do Calhau e praia do Meio.

Os principais rios que cortam São Luís são: rio Bacanga, rio Anil e o rio Itapecuru, que abastece a cidade. Existe a Laguna da Jansen (laguna, por existirem saídas para o mar), é a principal e maior da Ilha, com seis mil metros quadrados de área.

A vegetação é diversificada e, em sua maior parte, litorânea. Com grande número de coqueiros, tendo também uma quantidade considerável de manguezais. Os fatos históricos sobre a fundação de São Luís têm início com a tentativa francesa de fundar colônias no Brasil.

Assim, liderados por Daniel de La Touche, Senhor de La Ravardière e com 500 colonos, os franceses partiram das cidades de Cancale e Saint-Mailo em direção ao Maranhão, a bordo de três navios: ‘Regent’, ‘Charlotte’ e o ‘Sainte-Anne’.

Daniel de La Touche, Senhor de La Ravardière, foi chefe da expedição dos franceses, eram eles cerca de quinhentos homens e vieram em três navios “Regente”, “Carlota” e “Sant’ Ana”. Aqui chegando, La Ravardière fundou a cidade de São Luís, que é a capital do Maranhão, no dia 8 de setembro de 1612 (Meireles, 1960, p. 14).

Em 24 de junho, os navios chegaram à Ilha de Fernando de Noronha, onde permaneceram até 8 de julho. Junto essa a missão, vieram os padres capuchinhos frei Ambrósio D’Amiens, frei Ivo D’Evreux, frei Arsênio de Paris e o frei Claude D’Abbeville.

E, em 29 de julho de 1612, os franceses alcançaram a ilha “Pequena do Maranhão”, que se encontrava deserta. Essa ilha foi batizada como Ilha de Santana (Sainte-Anne). De lá, os franceses deslocaram-se para a ilha “Grande do Maranhão”, passando a ocupar a região. Nessa ilha, os capuchinhos construíram o convento de São Francisco (Sainte Françoise) e perto dele, um forte chamado Forte Saint-Louis, homenagem ao rei Luís XIII, vindo daí a denominação da cidade de São Luís.

A cerimônia de 8 de setembro de 1612, data da fundação, entre os franceses e tupinambás, na ilha de Upaon-Açu é assim descrita:

[...] fizeram construir uma grande cruz de madeira, para ser em procissão transportada ao forte, onde deveria ser levantada como símbolo da tomada de posse do território, no interesse da religião do Crucificado, e da aliança entre indígenas e a mesma religião (Godóis, 2008, p. 101).

Em 1614, os portugueses venceram os franceses na Batalha de Guaxenduba, na baía de São José. Em 1615, a tropa lusitana comandada por Alexandre Moura expulsou os franceses do Maranhão e Jerônimo de Albuquerque (administrador colonial português), foi destacado para comandar a cidade.

De posse do governo do Maranhão, Jerônimo de Albuquerque cumprindo as ordens que recebera da corte de Madri, tratou com solicitude da fundação da cidade, que pôs sob a proteção da Senhora da Vitória dando-lhe, todavia, o nome de São Luís, que os franceses haviam posto ao seu forte (Godóis, 2008, p. 138).



A cidade de São Luís traz consigo influência dos nativos portugueses, franceses e africanos, o que justifica uma diversidade intrínseca aos seus costumes, seja em ritmos e sabores ou na rica manifestação cultural, como: o Bumba Meu Boi (imagem 2), o Tambor de Crioula, o Cacuriá, a Dança Portuguesa, as Quadrilhas Juninas, o *Reggae*, além de uma culinária peculiar, com pratos como: o cuxá, arroz de cuxá, peixe frito e torta de camarão e ao mesmo tempo, o cozidão português, a torta de bacalhau, o mocotó, a feijoada e o beiju (tapioca).

Dentre as manifestações culturais muito fortes na cultura de São Luís destaca-se o Bumba Meu Boi (Imagem 4), o Tambor de Crioula, o Cacuriá e Tambor de Mina.

Imagem 2 - Bumba Meu Boi



Fonte: Moreira (2015)

(<https://oimparcial.com.br/noticias/cidades/2015/07/festa-dos-miolos-de-bumba-boi-acontece-nessa-sexta-feira-no-centro-historico>, acesso 15 de outubro de 2017)

Portanto, falar sobre a cidade de São Luís, desde a fundação até os dias atuais, é fazer relembrar a sua diversidade. A cidade é reflexo da mistura cultural dos povos formadores de sua identidade. Ainda possui o maior conjunto arquitetônico de azulejos portugueses da América Latina.

O *Reggae* chegou com força no Maranhão, como um todo, nos anos 70 e até hoje continua forte. Assim, dentre as várias denominações da cidade de São Luís, destacam-se: ‘Capital do *Reggae* ou Jamaica Brasileira’. São Luís recebe também a alcunha de ‘Cidade dos Azulejos’, devido a arquitetura e decoração azulejada frontal dos antigos casarões, proveniente dos países europeus. O codinome ‘Ilha do Amor’ foi atribuído em função do grande número de poetas que louvaram a cidade e pelo romantismo que a própria arte carrega, já que faz parte patrimônio cultural de São Luís, a riqueza de poemas e romances dos seus grandes escritores, tais como: Aluísio de Azevedo, Gonçalves Dias e Graça Aranha. Estes contribuíram para que a cidade também ficasse conhecida como Atenas Maranhense.

Em 1997, a UNESCO conferiu à cidade de São Luís o título de Patrimônio Mundial da Humanidade, uma das características atribuídas para este título foi sua história urbana possuir características portuguesas, tendo reflexos urbanísticos planejados no século XVII, pelo Engenheiro Mor Frias de Mesquita, que elaborou após a expulsão dos franceses um plano urbanístico para São Luís, com traçado ortogonal, que se adequa à declividade da área. Esse traçado auxiliou na expansão do núcleo central, que continua até hoje.

De acordo com Amaral (2003, p. 39), a “cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, é uma cidade de origem absolutamente francesa, ocupando, ainda hoje, o mesmo lugar escolhido por seu fundador”.

Outro bem patrimonial histórico é revelado nas construções do século XIX, dos casarões em estilo tradicional português e fachadas de azulejos.

Na cidade de São Luís existem vários pontos turísticos, dentre eles: Fonte das Pedras, Avenida Pedro II, Parque Estadual do Bacanga, Palácio dos Leões, Fonte do Ribeirão, Laguna da Jansen, Museu de Artes Visuais, Museu Histórico e Artístico do Maranhão, Igreja da Sé, Convento das Mercês, Igreja do Desterro, Teatro Artur Azevedo e outros.

A cidade de São Luís tem aproximadamente 1.014.837 de habitantes, é a cidade que possui maior concentração populacional do Estado (IMESC, 2010). Segundo Censo do IBGE (2010), outras cidades maranhenses populosas são: Imperatriz (247.505), São José de Ribamar (163.045), Timon (155.460), Caxias (155.129), Codó (118.038), Paço do Lumiar (105.121), Açailândia (104.047).

Com uma localização estratégica, o Maranhão é uma das portas de acesso à região Norte do Brasil, integra-se na fronteira agrícola do Centro-Oeste e está inserido na área de influência do eixo Araguaia-Tocantins, além de estar relativamente mais próximo dos mercados norte-americano e europeu que os estados do Sudeste brasileiro. Essa localização geográfica privilegiada confere destaque ao Porto do Itaqui, situado na baía de São Marcos, no município de São Luís (IMESC, 2010).

O complexo portuário de São Luís compreende ainda o Terminal de Ponta da Madeira, da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD/Vale) e o Terminal do Consórcio Alumínio do Maranhão S.A. (ALUMAR). Dentre as cargas movimentadas no Complexo Portuário de São Luís destacam-se minério de ferro, bauxita, derivados de petróleo, ferro gusa, manganês, alumínio, carvão/coque, soja, soda cáustica, fertilizante e trigo. “A implantação desses empreendimentos industriais elevou o poder de atração da cidade de São Luís, [...]” (Ferreira, 1999, p. 139).

São Luís é o principal polo da economia do Maranhão (Francisco, 2017). Seu crescimento é resultado da instalação de grandes empreendimentos econômicos, como o Porto

de Itaqui (quinto porto em movimentação de carga do Brasil), sendo uma das mais significativas vantagens da região e o Complexo Portuário Ponta da Madeira (CPPM), além da consolidação do Distrito Industrial. Em cadeia, esses projetos levaram à dinamização da economia regional (Costa Júnior, 2013).

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2013, o estado de São Luís é o penúltimo colocado no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com média de 0,683, superior apenas ao de Alagoas (0,677). E, especificamente, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de São Luís é 0,768, o que situa esse município na faixa de desenvolvimento humano alto entre 0,700 e 0,799. A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a longevidade, com índice de 0,813, seguida de Educação, com índice de 0,752, e de renda, com índice de 0,741 (PNUD, 2013).

E, conforme os dados do IBGE (2012), registraram que o estado de São Luís possui alto índice de analfabetos, a pior taxa é entre os jovens de 20 a 24 anos (4,77%), que também lidera a de 50 a 59 anos (34,7%). O IBGE (2013), também divulgou sobre o índice de mortalidade infantil é alto (36,5 óbitos a cada mil nascidos vivos) e a expectativa de vida é de 67 anos.

## 1.2 Caracterização da UEB Profa. Rosália Freire

A presente pesquisa foi realizada na Unidade de Ensino Básico Professora Rosália Freire (Imagem 3), doravante UEB Profa. Rosália Freire. Está localizada na Avenida dos Portugueses, s/n, bairro do Anjo da Guarda, no município de São Luís, capital do estado do Maranhão (BR).

Imagem 3 - Fachada da UEB Profa. Rosália Freire.



Fonte: Produção da autora (2016).

A organização espacial do bairro do Anjo da Guarda iniciou-se depois de uma grande tragédia, ocorrida no dia 14 de outubro de 1968, quando o bairro do Goiabal foi vítima de um incêndio, que até os dias de hoje não se sabe qual a origem. Nessa ocasião houve mistura de casas em chamas, corpos queimados, lama de mangue e o desespero das pessoas. Com a

solidariedade e comoção dos povoados próximos, do poder público, da igreja, da Companhia de Água e Esgoto do Maranhão (CAEMA) e da antiga empresa de Telecomunicações do Maranhão (TELMA), os desabrigados foram remanejados para a localidade conhecida por Itapicuraíba, onde receberam vestuários, alimentos e cobertores. Com o passar dos tempos, a localidade, que havia sido rebatizada de Vila Anjo da Guarda, passou a ser conhecida por Bairro Anjo da Guarda

As grandes mudanças de urbanização ocorridas no decorrer dos anos, fizeram São Luís (MA-BR) passar por grande crescimento desordenado e acelerado, fazendo com que a cidade não tivesse condições de receber a demanda populacional, o que implicaria em proporcionar infraestrutura, saúde e saneamento básico a essa população.

O bairro do Anjo da Guarda é situado em área periférica na área Itaqui - Bacanga. Apresenta, portanto, alto índice de violência, uso de drogas e constante degradação do meio ambiente, o que afeta a população de baixa renda que habita o local e implica no comprometimento do futuro dessa sociedade. É nesse contexto urbano que vive o corpo discente da UEB Profa. Rosália Freire.

Partindo dessa compreensão do fenômeno da pobreza, segundo a Comunidade Econômica Europeia passou a considerar como pobre, já em 1976, “todos os indivíduos e famílias cujos recursos, de tão escassos, os excluem dos modos de vida, hábitos e atividades normais do Estado onde vivem” (Thomas, 1999, p. 26).

Quanto à estrutura física, a escola possui doze salas de aula equipadas com quadro branco, luminária, um ventilador e uma janela lateral; 1 sala de professores, esta, sem equipamentos eletrônicos ou mobília adequada; laboratório de informática sem computadores, cozinha e refeitório com equipamentos básicos: 1 fogão industrial, 1 geladeira e 5 mesas de 24 lugares para servir as refeições; 2 banheiros para alunos, cada um com 10 vasos sanitários; 1 estacionamento com capacidade para 20 veículos.

Ressalta-se que, embora as vias internas da escola não estejam preparadas para os alunos com mobilidade reduzida, o banheiro para deficientes físicos, que deveria estar em condições de uso, encontra-se inepto, pois tornou-se depósito de livros.

A rede municipal de ensino de São Luís apresenta na sua estrutura escolas de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Em relação à organização dessas modalidades educacionais, elas se estruturam em regime de ciclos; o ensino fundamental constitui-se de nove anos e se organiza em quatro ciclos, atendendo os alunos de acordo com a faixa etária. Os ciclos são assim organizados: primeiro ciclo - 1ª etapa - alfabetização (1º ano), alunos com 6 anos de idade; 2ª etapa - 1ª série (2º ano), alunos com 7 anos de idade; 3ª etapa - 3ª série (3º ano), alunos com 8 anos de idade. No segundo ciclo – 1ª

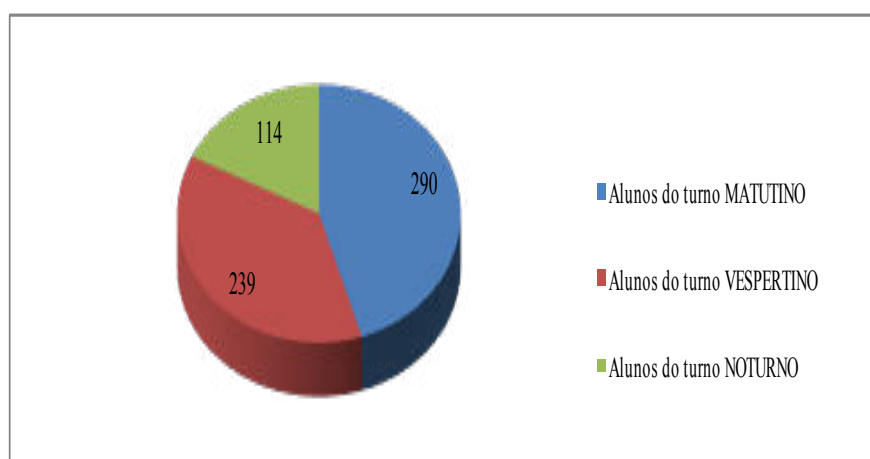
etapa - 3ª série (4º ano), alunos com 9 anos de idade; 2ª etapa - 4ª série (5º ano), alunos com 10 anos de idade. No terceiro ciclo – 1ª etapa - 6º ano, alunos com 11 anos de idade; 2ª etapa - 7º ano, alunos com 12 anos de idade e o quarto ciclo – 1ª etapa - 8º ano, alunos com 13 anos de idade; 2ª etapa - 9º ano, alunos com 14 anos de idade.

Para assegurar um serviço pedagógico de qualidade, no turno matutino, o corpo docente é composto por 11 professores do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), sendo cada etapa/ano assistido por um único professor; no turno vespertino é composto por 24 professores do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), definidos conforme a grade curricular e no turno noturno é composto por 12 professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sobre o corpo administrativo da escola, a mesma é formada por: um diretor, uma vice-diretora, três coordenadores pedagógicos e quadro administrativo, composto por: duas secretárias da escola e dois agentes administrativos.

Em 2016, a UEB Profa. Rosália Freire apresenta em seu Gráfico 1, o quantitativo de 643 alunos distribuídos conforme a seguinte descrição:

Gráfico 1 - Quantitativo de Alunos da UEB Profa. Rosália Freire.



Fonte: UEB Profa. Rosália Freire (2016).

### 1.2.1 Caracterização do 7º ano do ensino fundamental

A turma é constituída por 40 (quarenta) alunos, sendo 14 (catorze) do sexo feminino e 11 (onze) do sexo masculino. A faixa etária varia entre 12 e 13 anos de idade, sendo trinta e quatro alunos na faixa etária de 12 anos e seis com 13 anos. Os alunos encontravam-se em um bom nível de aprendizado, onde 39 (trinta e nove) alunos são alunos visuais e 1 (um) aluno é deficiente visual (DV). Esse aluno DV, continua a ser uma opção indispensável em relação a metodologia de trabalho diferenciado para que alcance um desenvolvimento significativo no processo de ensino/aprendizagem.

Em geral, a nível comportamental trata-se de uma turma com indicadores positivos em relação às atitudes de respeito com os professores, mas, em alguns momentos, no que concerne no relacionamento interpessoal com os colegas, a turma demonstrava-se indiferença com o aluno DV.

Assim, no decorrer do ano letivo surgiram algumas situações perante ao aluno DV que merecem ser destacadas: falta de material pedagógico; falta de socialização entre alunos; falta de capacitação dos profissionais; espaço físico não adequado e falta de compromisso da família em estimular suas capacidades e potencialidades, tudo isso acaba gerando um desconforto entre aluno e professor, causando a desmotivação de ambos.



**CAPÍTULO II –PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNO  
DV NA UEB PROFA. ROSÁLIA FREIRE**



## **2.1 Descrição da prática pedagógica com aluno portador de DV na UEB Profa. Rosália Freire.**

Minha experiência com aluno portador de DV deu-se, inicialmente, no primeiro semestre de 2010, como professora da disciplina Língua Portuguesa, no 7º ano do ensino fundamental (faixa etária de 12 anos), da UEB Profa. Rosália Freire.

Em minha prática, procuro<sup>2</sup> adotar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que tem como objetivo o ensino fundamental a formação básica do cidadão para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo, a princípio, o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo que inclui a compreensão do ambiente natural, social, político, tecnológico, artístico e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Antes de ter início o ano letivo de 2010, fui informada pela direção, que haveria um aluno portador de DV, no 7º ano, turma A. Assim, no primeiro dia, ao adentrar em sala de aula, observei que havia um aluno DV sentado na frente. Como de costume, apresentei-me. Em seguida, explorei o programa da disciplina: procedi à apresentação da ementa, dos objetivos, do conteúdo programático, da metodologia, da avaliação, das referências básica e complementares. Falei também que durante toda a disciplina íamos desenvolver cinco atividades de ensino-aprendizagem, centradas no falar, ouvir, raciocinar (pensar), ler e escrever.

Para conhecê-los, propus uma dinâmica: “Leitura do nome” cuja finalidade era explorar gêneros textuais do universo da prosa e da poesia, já ensinados durante o 6º ano, além de fazê-los interagir com a turma, apresentando seu nome. Dessa forma, foram orientados a escrever um texto em forma de prosa, poesia ou acróstico, em que o nome deles deveria aparecer no texto. Depois, iriam ler em voz alta para socializar sua produção textual com a turma. Dei vinte minutos para a realização dessa tarefa.

Aproximei-me do aluno com DV e disse-lhe que ele estava isento da escrita, podendo realizá-la oralmente. Posso dizer, que aqui, fiz uma pequena adaptação à atividade proposta. Logo em seguida, cada um fez a leitura em voz alta, dando-me, assim um *feedback* sobre a atividade.

Encerrei a dinâmica dizendo que realizei as três atividades de ensino, como: a escrita, o raciocínio e a leitura. Falei que toda dinâmica tem um “para quê”, e a partir daí, fui instigando a turma para que descobrissem os vários objetivos que se poderia retirar daquela dinâmica.

Expliquei que a avaliação seria feita em quatro etapas, obedecendo ao conteúdo programático previsto pela ementa da disciplina Língua Portuguesa (Anexo B), para o 7º ano do

---

<sup>2</sup> Nesta subseção e na seção 5 utiliza-se, preferencialmente, a primeira pessoa, por se tratar de um relato de experiência pessoal.

ensino fundamental, que prevê uma abordagem teórica acerca do estudo do texto; da gramática aplicada ao texto e produção textual.

Quanto às práticas pedagógicas, relatei que seriam ministradas aulas expositivas, com auxílio de textos e exercícios práticos sobre o conteúdo de cada bimestre.

Procuro durante as aulas agir conforme os autores: Gil (2000); Oliveira (2000); Sei (2001), que trazem a lume algumas orientações aos professores, inacabadas, porém norteadoras para àqueles que buscam aprimorar sua conduta pedagógica e seus conhecimentos. Além disso, o professor pode rever seus comportamentos equivocados, estreitando as relações de completude com o outro e propiciando assim, uma reflexão sobre os fundamentos da própria ação.

- O professor precisa acreditar que seu aluno tem um potencial e que este, se estimulado, apresentará bons resultados;

- Todo aluno, independentemente de possuir ou não uma limitação ou diferença, é inteligente;

- Que nenhum aluno é igual ao outro porque todas as pessoas são diferentes;

- O professor precisa ser um eterno aprendiz, portanto não precisa ter receio de aprender com o aluno deficiente visual;

- Quando o professor resolver mudar a disposição do mobiliário da sala de aula, do cenário, da exposição de esculturas ou quadros, precisa informar ao aluno cego a fim de que este se (re) familiarize com a nova disposição do espaço utilizado pelo professor e alunos; ao fazer as alterações nesse espaço pode ser importante que todos os alunos participem inclusive o que tem deficiência visual, assim ele já vai se ambientando no novo espaço.

Diante desse contexto pode-se dizer que, o comportamento do docente é observar o desempenho do aluno com DV, pois, é de extrema importância para nortear a conduta pedagógica. Nesse caso, o professor deve observar o nível de desenvolvimento visual, a forma de orientação, a locomoção no espaço, a necessidade de adaptação à luz e os contrastes, a adaptação de recursos ópticos, não ópticos, os equipamentos de tecnologia avançada, a inserção social com os demais colegas, a realização das tarefas escolares e práticas. A partir dessa observação informal, o professor passa a avaliar, alterações e as defasagens que podem comprometer o desenvolvimento global desse aluno (Bruno, & Mota, 2001).

Neste relato de uma experiência pedagógica com aluno DV será apresentada a prática pedagógica aplicada à turma, objeto de análise, mas quanto à avaliação, somente será apresentado o procedimento metodológico aplicado no primeiro bimestre.

Minha experiência com o registro escrito faz ressaltar que:

[...] Os meus registros são documentos ‘vivos’ da minha experiência, são relatos que narram minha vivência como professor/educador. Por meio deles posso rememorar e acompanhar meu crescimento profissional, pessoal e emocional. Relendo percebo quantos erros cometi, quantas ações me levaram a repensar e a modificar minhas estratégias (Sena, Conceição, & Vieira, 2004, p. 38).

Como amostra, para a avaliação do primeiro bimestre, propus a leitura e compreensão da narrativa “O retorno do Patinho Feio” (Anexo B), um conto de Marcelo Coelho, pois a ementa previa estudo da tipologia narrativa conto. Como procedimento metodológico, solicitei a leitura do referido conto em Braille e em seguida, que o aluno respondesse, também em Braille, os seguintes questionamentos acerca dos elementos da narrativa:

- a) Do que trata o texto? (tema)
- b) Quem participa da narrativa? (personagens)
- c) Onde ocorrem as ações? (espaço)
- d) Quando ocorreu (ocorreram) o (s) fato (s) narrados? (tempo)
- e) Por que aconteceu? (motivo)
- f) Qual o título do texto e quem o escreveu?
- g) Você acha que o título representou o conteúdo do texto? Justifique sua resposta.

Dando continuidade no meu trabalho, distribuí a cada aluno diferentes contos para que lessem silenciosamente. Para que o aluno com DV pudesse acompanhar, transcrevi o texto em Braille, ressalto que o material que usei, a punção e o reglete eram de minha propriedade, pois a escola não tinha esse material.

Após ter escolhido alguns contos: Bruxas não existem de Moacyr Scliar; Aconteceu na caatinga de Clotilde Tavares; A luva de Tatiana Belinsky e A gata apaixonada de Ivan Jaf (Anexo C), sob minha orientação, preparei quatro alunos, inclusive, o aluno com DV, para fazer o reconto dos contos para a turma. Isso significava estudar, observando seus detalhes, compreendendo as partes que a constituem (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho), transmitir com propriedade ao ouvinte, revelar os pontos emocionantes na narrativa e o ritmo adequado, destacar o suspense com pausas, utilizar adequadamente o silêncio, falar com clareza, olhar para todos os ouvintes e usar uma movimentação corporal que possa enriquecer a narrativa. A estratégia utilizada para que os alunos se apropriassem das técnicas necessárias foi trabalhá-las como oficinas.

Então, realizei essa tarefa por etapas:

1ª - Os alunos escolhidos estudaram a história. Não foi necessário memorizar, mas foi preciso compreendê-la, guardar as sequências dos fatos e saber como transmitir toda a emoção no momento exato, tornando-a apaixonante;

2ª - os alunos contadores foram levados a sentir a história. A história deveria despertar a sensibilidade de quem a conta, pois sem emoção não haveria sucesso;

3ª - Tiveram domínio completo sobre o texto. O contador teve que estar seguro sobre o que ia contar, senão era melhor não contar;

4ª - Acreditar na história. O contador tinha que fazer o ouvinte acreditar naquilo que está sendo contado, por mais irreal que pareça, tinha que passar credibilidade;

5ª – Olhar para a plateia. O olhar é um vínculo fundamental de ligação entre o narrador e o público.

6ª - Falar com voz clara e agradável. Contar com naturalidade é contar sem afetação, de forma clara, audível e agradável, sem impostar a voz ou falar em falsetes.

7ª - Ser comedido nos gestos. Se exagerar em gestos sem objetivos, quando fizer um que seja necessário para melhor entender a história, tal gesto não será notado.

No final do trabalho, os alunos socializaram o prazer de contar e ouvir histórias. O aluno com DV participou, interagiu e sempre que precisava tirar dúvidas se direcionava aos colegas ou a mim, não foi necessário definir regras particulares ou lhes exigir menos trabalho, correspondeu às expectativas, demonstrando apreensão do conteúdo e capacidade argumentativa. Assim, pode-se afirmar que as práticas adotadas tiveram conformidade tanto com a LDB, quanto com a ementa.

## **2.2 Reflexão da prática pedagógica com aluno portador de DV na UEB Profa. Rosália Freire.**

Diante da prática pedagógica com aluno DV na UEB Profa. Rosália Freire, pude vivenciar algumas dificuldades que não contribuía para a aprendizagem do aluno com DV na escola comum. Precisa-se que o processo de educação com aluno DV seja pensado, refletido, ainda mais tratando-se de um aluno como necessidade educacional especial no processo educacional.

Algumas problemáticas surgiram decorrentes de vários fatores. Vale destacar as salas de aula numerosas, a falta de material pedagógico, a falta de socialização entre alunos, a falta de capacitação dos profissionais, o espaço físico não adequado, a falta de compromisso da família em estimular suas capacidades e potencialidades e levá-lo à escola, tudo isso acaba gerando um desconforto entre aluno e professor, causando a desmotivação de ambos.

A escola inclusiva deve proporcionar um espaço de relações, descobertas, crescimentos e construções, um lugar onde o professor assuma o papel de mediador do conhecimento, beneficiando o aluno no seu desenvolvimento e aprendizado.

A minha prática pedagógica pode ser caracterizada como positiva, pois foram vários momentos de aprendizagem, estímulos, novas descobertas e estabelecimento de novas relações, mas é importante frisar que o trabalho exitoso depende de toda uma equipe: alunos, professores, supervisão e direção da Escola, com a transmissão de suas vivências e que possibilitam, a partir delas, extrair conhecimentos.

## **CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### 3.1 Educação Especial - Panorama histórico no Brasil e em São Luís

O Brasil estabeleceu metas e compromissos para a universalização do ensino, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, como estabeleceu compromisso com a Declaração de Salamanca, que traz importante modificação nos objetivos e formas de atendimento na educação especial. A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem no ensino regular (Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 17).

A Declaração de Salamanca (1994), no entanto, deixa claro que a inclusão tem como foco todas as crianças, conforme citação abaixo:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados.

Os estudiosos apontam que a história da Educação Especial (EE) no Brasil teve o seu marco com a criação de algumas instituições, como o Instituto dos Meninos Cegos, hoje, Instituto Benjamin Constant - 1854, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial (Bueno, 1993; Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 1996).

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos (Mazzotta, 1996, p.29), nestas instituições.

No Brasil, na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola Nova<sup>3</sup>. Com isso, os professores-psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso país. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes. Essa psicóloga contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais

---

<sup>3</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

tarde, foram trabalhar na área de Educação Especial pelo país (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

As primeiras iniciativas de atendimento à pessoa deficiente não se originaram através de órgãos públicos, mas de instituições privadas que atendiam alunos oriundos de famílias com o poder aquisitivo mais elevado. Por outro lado, aqueles que não possuíam condições de pagar um atendimento educacional especializado, contavam com as pequenas e isoladas ações filantrópicas e de apoios da igreja, bastante limitado estruturalmente como economicamente.

Nas décadas de 1930 e 1940 ocorreram algumas mudanças na educação brasileira, como por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da Universidade de São Paulo etc. Nesse período, a preocupação era com as reformas da pessoa normal.

Foi somente a partir do ano de 1950, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo Governo Federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (Mendes, 1995).

Com relação à Legislação, somente em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Foram dedicados dois artigos à educação especial: 88 e 89. O Art. 88 orientava que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade. Tal Lei não se comprometeu com o ensino público dessas pessoas, evidenciando claramente apoio às iniciativas privadas. O Art. 89 comprova essa afirmação, quando se lê: toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções (Lei 4.024, 1961).

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem.

Nesse mesmo período surgem as associações de pais, deficientes e amigos, lutando pelos direitos à cidadania, pela qualidade de vida e pela educação das pessoas com deficiências visuais, tais como: Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC) de Santa Catarina; Associação dos Amigos do Deficiente Visual (AADV) do Distrito Federal; Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul (APADEV) do Rio Grande do Sul; Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA) de São Paulo (Assunção, 2006).

No decorrer dos anos de 1970, a integração se constitui numa modalidade de atendimento da Educação Especial, organizando-se de acordo com as diferentes capacidades dos



alunos. Nesse modelo de integração, esperava-se que o aluno a partir da educação especial se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular.

Após dez anos, a Lei nº 5.692/71, iniciou a discussão sobre o atendimento especial aos alunos com deficiência, na rede regular de ensino, conforme o artigo:

Art. 9º que dispõe: “os alunos que apresentam deficiência físicas, ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Lei nº 5.692, 1971).

Com essa Lei veio também o reconhecimento da necessidade dos alunos com deficiência receberem atendimento especializado, o que contribuiu para integrar a Educação Especial no sistema de ensino.

No cenário mundial, na década de 1980, a prática da integração social, era reflexo de luta pelos direitos do deficiente. No Brasil, verifica-se que as mudanças sociais deram impulsos a diversos setores e contextos desencadeando o envolvimento legal. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Através da história da Educação Especial, percebe-se que os avanços ocorreram de forma paulatina, pois a criação de institutos voltados para pessoas com deficiência, bem como as mudanças que ocorreram no contexto mundial levaram o Brasil à discussão sobre a necessidade de leis e políticas públicas que viessem concretizar um atendimento digno para essas pessoas.

Em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); e o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi substituído pela Secretaria de Educação Especial - SESPE (Anache, 1994). Em 1990, devido a uma reestruturação do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial (SESPE) foi extinta e, mediante uma nova organização do magistério, em 1992, surgiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (Mazzotta, 1996).

Na década de 1990, houve o fortalecimento de iniciativas em favor da universalização do ensino no Brasil, os estados e municípios passaram a ter a função principal de realização da tarefa de ofertar educação para todos. Sobre esse momento Ferreira (2006, p. 91) afirma que:

A década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela

descentralização. Essas medidas implicaram a aceleração do processo de municipalização do ensino fundamental e a concentração de 60% dos recursos orçamentários da educação nesse nível de ensino, o que levou à expansão acentuada do acesso às séries iniciais.

Em meados da década de 1990, iniciaram-se discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado “inclusão escolar”. Miranda (2003, p. 6) comenta que: “esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões”. A mesma autora reconhece “que trabalhar com classes heterogêneas (crianças deficientes e não deficientes) traz inúmeros benefícios, pois as mesmas têm oportunidade de vivenciar a importância da troca e da cooperação nas interações humanas”.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Em 1994, a PNEE caracteriza a educação especial como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, p. 17).

Reconhecendo a importância desse preceito e no intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Pode-se aqui citar alguns avanços significativos, como a oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil e devendo estender-se por toda a vida do aluno; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados, de forma a compreender e atender à diversidade do aluno (Lei nº 9.394, 1996). No Art. 4º da LDB nº 9.394/96, fica determinado que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”, entre outras coisas, “atendimento educacional especializado, gratuito

aos educandos, com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei nº 9.394, 1996).

A Lei nº 9.394/96, no Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, Inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Decreto nº 3.298, 1999).

Mazzotta (1996) destaca dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil: o primeiro, de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares, e o segundo, de 1957 a 1993, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. Instaurou-se, dessa forma, o atendimento especializado, com bases educacionais e orientado pelo órgão responsável pelas políticas de ações no Brasil.

Em 2001, a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), destacava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Lei nº 10.172, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução nº 1/2002 estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE (Resolução nº 1, 2002).

Durante o primeiro ano de implantação do PNE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica com respaldo na Declaração de Salamanca (Resolução nº 2, 2001). É interessante ressaltar que essa Resolução, logo de início, em Parágrafo Único, explicita que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação a participação de todos no ambiente escolar. Foi importante, pois a presença de diversidades múltiplas nas escolas passou a ser considerada comum (Resolução nº 2, 2001).

A Resolução nº 2/2001, no Art. 2º prevê que as diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a Educação Inclusiva, define que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o Atendimento Educacional Especial (AEE), disponibilizando recursos, serviços e orientação quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas salas regulares .

O AEE é um Atendimento da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Decreto nº 6.571, 2008).

Batista & Mantoan (2005, p.25) reforça:

“É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém com atenção para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. “

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2004).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho, ou seja, considera um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Ministério da Educação, 2007).

No documento do MEC, o “PDE: razões, princípios e programas” é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (Ministério da Educação, 2007, p. 9).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilidade social pela melhoria da qualidade de educação básica. O Artigo 2º, desse Decreto, diz que a participação da União será pautada pela realização direta, pelo incentivo e apoio à implementação de diretrizes, dentre estas: garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Decreto nº 6.094, 2007).

Em janeiro de 2008, a nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva” da SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa Política resgata o sentido da EE expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

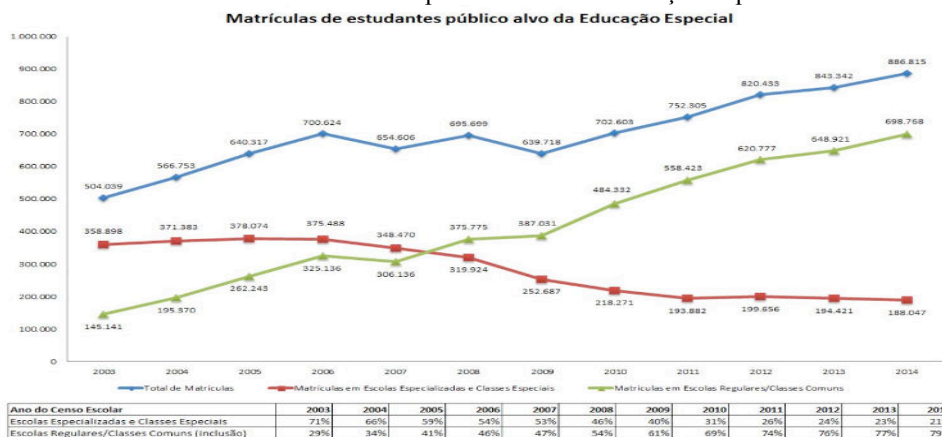
Durante as discussões para aprovação do novo PNE, em 2011, foram publicados dois decretos. O primeiro Decreto nº 7.611, dispondo sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dando outras providências, reafirmando no Art. 4º o dispositivo do Art. 9º do Decreto nº 6.253, “O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula”. Ao instituir esse Decreto, o Governo Federal reafirmou que os alunos público-alvo da Educação Especial teriam direito à dupla matrícula quer na escola regular, quer nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para sua inclusão no ensino regular, ressaltando o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, ratificado pelo país com equivalência de emenda constitucional.

O segundo Decreto nº 7.612 institui o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites”, com a finalidade de promover, por meio da integração

e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Decreto nº 7.612, 2011).

De acordo com o Gráfico 2 do Censo Escolar do MEC/2014<sup>4</sup>, os alunos com deficiência indicam um crescimento expressivo em relação às matrículas na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas na educação básica e 79% delas em turmas comuns.

Gráfico 2 - Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Ministério da Educação (2014)

Entretanto, para que inclusão realmente aconteça, Bueno (2001, p. 27) argumenta que é necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas educacionais de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada. Gradativa, para que os ensinos de educação regular e especial possam se adequar à nova ordem, construindo práticas que garantam a qualidade de ensino. Contínua, para ampliar constantemente os processos de inclusão, levando em conta as características dos alunos, professores, escolas e dos sistemas de ensino. Enfatiza a necessidade de serviços de apoio que possam contemplar a diversidade dos alunos, para que a inclusão realmente se efetive, pois sem

<sup>4</sup> Dados divulgados pelo MEC/2014. Disponível em: Portal Brasil, 2015 - <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>.

esses serviços, a inclusão pode redundar em fracasso, não atendendo às reais necessidades desses alunos. Mas adverte que:

[...] a gradatividade e a prudência não podem servir de adiamento ‘ad eternam’ para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, [...] a inclusão concreta deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (Bueno, 2001, p. 27).

Mendes (2010, p. 33), afirma que a inclusão é um processo que leva tempo, porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Nesse sentido, a autora diz que há, no país, uma “Educação Inclusiva Retórica”. As propostas estão nas leis, nos documentos e predominam, também, nas falas de muitos políticos e cientistas. Entretanto, não se pode dizer que esteja havendo uma política efetiva de Educação Inclusiva no país, embora a inserção de crianças e jovens com deficiências nas escolas regulares tenha sido talvez a questão mais discutida nas últimas décadas. É fato que pensar em “um projeto de Educação Inclusiva com todos os recursos necessários, para todos que delas necessitarem, em curto prazo, na realidade do nosso sistema educacional, parece extremamente utópico”. Porém, é “possível se pensar em um projeto de inclusão escolar consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis”.

A nível estadual, o Maranhão segue os mesmos princípios orientadores das políticas nacionais no que se refere à implantação/implementação dos atendimentos direcionados à inclusão educacional das pessoas com deficiência. De acordo com Carvalho (2004, p. 95), as primeiras iniciativas do estado voltadas para o atendimento de alunos com deficiência aconteceram na década de 1960, e,

mais precisamente em 1962, 1964, 1966 e 1969, podem-se indicar os trabalhos iniciais em Educação Especial no Estado do Maranhão. As duas primeiras referências (62 e 64) são da iniciativa privada, uma classe para alunos deficientes mentais e auditivos com uma professora especializada em educação de deficientes auditivos e outra classe para deficientes visuais que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão.

O Art. 223, Seção I, da Constituição do Estado do Maranhão, que trata da educação, apresenta o seguinte texto: “ o Estado e os Municípios garantirão o ensino obrigatório em condições apropriadas para os portadores de deficiência física, mental e sensorial, com estimulação precoce e ensino profissionalizante “ (Constituição do Estado do Maranhão, 1989).

No âmbito público, a experiência de educação especial teve início com o atendimento a alunos com deficiência auditiva em 1966, na Escola Modelo Benedito Leite e na Escola Sotero dos Reis, com atendimento a deficientes visuais.

Mas, segundo Lima, Silva, & Silva (2005), “a Educação Especial só foi oficializada em

1696, através da Portaria nº 423/69, da Secretaria de Educação do Estado, que criou um Projeto de Educação dos Excepcionais, responsável pela implantação do Programa de Educação Especial nas escolas públicas estaduais”. E, em 1971, o Projeto foi ampliado com a criação de classes especiais para atendimento de alunos com deficiência mental.

Lima, Silva, & Silva (2005) comentam que o “Projeto de Educação dos Excepcionais, através do Decreto de nº 6.838/78, passou a denominar-se Seção de Educação Especial, com o objetivo de promover o atendimento educacional ao aluno com deficiência”. Em 1984, em substituição a essa seção, foi criado através do Decreto nº 186, o Centro de Ensino Especial. Esse, por sua vez, em 1991 passou a denominar-se Coordenadoria de Ensino Especial. Desde então, foram criados alguns centros especializados e reestruturadas algumas escolas da rede pública de ensino visando receber a pessoa com deficiência para o convívio educacional.

Para garantir a operacionalização da transversalidade, a Supervisão de Educação Especial é o setor responsável pela Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ligada diretamente à Secretaria Estadual da Educação. As modalidades de atendimento da EE na rede regular de ensino ocorrem da seguinte forma: classes comuns; classes especiais que funcionam em algumas escolas regulares, com assistência aos alunos com deficiência intelectual, outras auditivas e múltiplas; salas de recurso que funcionam em algumas escolas regulares; equipe de itinerância composta de técnicos nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Fonoaudiologia e Centros Integrados de Educação Especial, tais como: Padre João Mohana; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP); Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Centro de Ensino Especial Profissionalizante Helena Antipoff.

A implantação desses centros de apoio pedagógicos especializados destinados a dar suporte à educação de pessoas com deficiência, como parte das políticas de inclusão no estado do Maranhão, possibilitou um salto significativo na educação dessas pessoas. Não há registros, porém, de implantação de centros especializados em outros municípios, o que caracteriza uma concentração de atendimentos e serviços somente na capital.

Em 2002, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão, ao reconhecer a Educação Especial como integrante do contexto da Educação Básica, instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica no Estado por meio da Resolução de nº 291/02, marcando significativamente a trajetória da Educação Especial pelo fato de pontuá-la como integrante da educação (Resolução nº 291, 2002).

Tais iniciativas contribuíram para que a educação se tornasse mais acessível a um maior número de pessoas no país. E, com esse movimento associado aos pós - LDB 9.394/96, ampliou-se a transferência de responsabilidade da União e Estados para os Municípios



brasileiros, “incentivando a descentralização das políticas sociais e educacionais”, que têm ficado, em sua maior parte, “a cargo dos governos municipais” (Fontes, 2009, p. 41). Com essa transferência de responsabilidade, os municípios ficaram responsáveis pelas ações de democratização do ensino para todos os alunos e, na mesma perspectiva, as políticas educacionais do município de São Luís se encaminharam.

Na região metropolitana no município de São Luís, por volta da década de 1910, a Secretaria Municipal de Educação, possuía o nome de Instrução Pública Municipal. Ao longo dos anos, a secretaria obteve as seguintes denominações sucessivamente: Departamento de Educação, Secretaria de Educação e Ação Comunitária, Secretaria de Educação e Cultura e por fim, com o desligamento entre educação e cultura, passou a se chamar Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A SEMED é um órgão público responsável pela viabilização da educação nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial, de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. É responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da educação do município de São Luís, por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

As primeiras experiências de atendimento na área de Educação Especial implantadas pela Prefeitura Municipal de São Luís ocorreram vinte e quatro anos depois das iniciativas no âmbito do Estado, isto é, em 1993, através do Convênio nº 914/93, firmado entre a Prefeitura Municipal, o Ministério de Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), período da implantação da Política Nacional de “Educação para Todos”. A partir desse Convênio, foram criadas as condições para a elaboração da proposta que norteou as ações para a implementação da Educação Especial na rede municipal, especificando métodos e etapas a serem cumpridas até o ano de 1999 (Secretaria Municipal de Educação, 2002, p. 23).

A Lei nº 4.125 de 23 de dezembro de 2002, estabelecida dentro da estrutura organizacional da SEMED, a Superintendência de Educação Especial. Com isso, a SEMED passa a reconhecer na sua macroestrutura a Educação Especial como modalidade de educação, instituindo seu gerenciamento, em níveis de Superintendência, como as demais modalidades de ensino.

Na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, a Educação Especial visa proporcionar condições para a aprendizagem por meio da valorização de diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele. A Rede disponibiliza programas, projetos e formações para professores, coordenadores e gestores, para garantir que os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva cheguem à sala de

aula comum.

A Resolução nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal de São Luís e tanto o Art.1º como o 2º do Capítulo I (da Educação Especial), da Resolução Municipal nº 10/2004, reafirmam o prescrito no Art. 1º e 2º da Resolução 291/2002, do Conselho Estadual de Educação, que, por sua vez, adota em grande parte as prescrições do Parecer 17/2001CNE/CEB, a saber:

Art. 1º - A educação especial insere-se na educação básica, abrangendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, na educação superior e nas modalidades da educação escolar: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena.

Art. 2º - A educação especial, modalidade da educação escolar, é entendida como um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos (Resolução nº 291, 2002).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) para o decênio 2015 - 2024, para a inclusão de alunos com NEE em espaços escolares é preciso inicialmente que esses sejam regularmente matriculados nas salas do ensino comum, a complementação ou suplementação do AEE é feita em decorrência de suas necessidades educacionais específicas.

No município de São Luís, o AEE destinado às pessoas público-alvo da Educação Especial é realizado pelo governo do Estado, pela Rede Pública Municipal, pelas escolas particulares e organizações não governamentais.

Na Rede Pública Estadual, ocorre por meio de classes comuns, classes especiais e centros especializados, tais como: o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff; o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP DV - MA); o Centro de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS); o Centro de Ensino Especial Padre João Mohana e o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Nas escolas particulares, o atendimento operacionaliza-se em classes especiais e salas de ensino comum, enquanto, nas escolas comunitárias, apenas nas salas de aula de ensino comum. No contexto das organizações não governamentais, destaca-se o trabalho desenvolvido na APAE, na Sociedade Pestalozzi e na Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA) (Secretaria Municipal de Educação, 2015).

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) demonstrado na Tabela 1, os atendimentos da Educação Especial desenvolvida pela Prefeitura de São Luís, tem demonstrado o declínio do quantitativo de estudantes com deficiência atendidos em classes especiais (INEP, 2014). Observa-se a disparidade entre matrículas na sala regular e na sala de recursos conclui-se que

aproximadamente 55% dos estudantes matriculados na sala regular da Rede Pública Municipal não possuem matrícula correspondente na sala de recursos.

Tabela 1: Atendimento da Educação Especial pela SEMED de São Luís

Modalidade de atendimento	Anos										
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Classe especial</b>	382	430	385	337	337	260	167	106	89	98	99
<b>Sala de recurso</b>	240	187	251	320	438	425	654	653	517	600	730
<b>Sala regular</b>	697	1230	1372	1110	1479	1201	1566	1641	1536	1690	1617
<b>Total de atendimentos</b>	1319	1847	2008	1767	2254	1886	2387	2400	2251	2338	2446

Fonte: INEP/Censo Escolar, 2014

Ainda de acordo com o INEP (2014), os serviços voltados para o atendimento de estudantes na Educação Especial ocorreram em todas as escolas da Rede Pública Municipal, sendo 18 foram atendidos em creche e 94 na pré-escola, totalizando na Educação Infantil 112 crianças. No ensino fundamental, nos anos iniciais foram atendidos 772 estudantes e nos anos finais 606, totalizando 1378 estudantes e 127 na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 1617 estudantes atendidos no ensino regular e no AEE em salas de recursos foram atendidos 730 estudantes, totalizando 2446 atendimentos realizados.

Com a orientação do Ministério da Educação (2008), para a extinção das classes especiais, os estudantes antes atendidos nesses espaços passaram a ser matriculados no ensino comum, permanecendo apenas uma classe especial para estudantes autistas e onze classes especiais de surdos em processo de aprendizagem de Libras. Ampliando-se assim, o acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular, a oferta do atendimento educacional especializado, o aumento significativo de matrículas no ensino comum e o crescimento da frequência dos estudantes AEE, evidenciando a garantia de direito destes estudantes em conviver nos espaços sociais comuns a todos os estudantes.

Para garantir o pleno desenvolvimento escolar do público-alvo da educação especial, faz-se necessário garantir o acesso, a permanência e a qualidade do atendimento dos estudantes, nas escolas da Rede Públicas Municipal, em tempo parcial ou integral, conforme a LDB, em parceria com a família, a comunidade, os órgãos públicos de assistência social, saúde, proteção à infância, adolescência e à juventude, no redimensionamento e na execução do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Esse esperado desenvolvimento escolar depende ainda, de que sejam garantidos materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos acessíveis para o funcionamento da escola.

Para que efetive concretamente a perspectiva inclusiva, pois a Legislação, por si só, não garante que as escolas estejam aptas a dar respostas às necessidades educacionais de crianças e

adolescentes, é necessário o constante aprimoramento da qualidade do ensino comum e a implementação de princípios pedagógicos válidos para todos os estudantes, essas ações resultarão na inclusão escolar dos estudantes com NEE.

Quanto à estruturação do sistema municipal, o Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002 - 2008, atualmente às escolas “encontram-se organizadas em ciclos, permitindo que os (as) alunos (as) tenham mais tempo para aprender e sejam respeitadas em seus níveis de desenvolvimento, criando condições para uma continuidade no processo de aprendizagem” (Secretaria Municipal de Educação, 2008, pp. 15-20).

### **3.2 Deficiência Visual - Conceitos e caracterizações**

Neste capítulo serão apresentados alguns dos conceitos acerca da deficiência visual e caracterizações. É importante esclarecer-se a impossibilidade de todas situações em que a deficiência visual ocorre, pois, esta tarefa caberia essencialmente aos estudiosos na área da saúde. No entanto, neste contexto serão apresentadas informações básicas obtidas nos referenciais teóricos consultados, com o objetivo de auxiliar os profissionais da educação que trabalham com DV em sala de aula.

Em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou um sistema de classificação de deficiências visando à criação de uma linguagem comum para a pesquisa e à prática clínica, intitulado na tradução portuguesa de 1989: Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID).

As definições de deficiências, incapacidade e desvantagem da reimpressão da edição da CIDID, em inglês, publicada em 1993 são:

- “Deficiência: é qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. É a representação exterior de um estado patológico e, em princípio, reflete distúrbios no nível do órgão;
- Incapacidade: é qualquer restrição ou falta de habilidade (resultado de uma deficiência) para realizar uma atividade na forma normal para um ser humano. É a representação objetiva de uma deficiência e como tal reflete distúrbios na pessoa.
- Desvantagem: para um dado indivíduo, derivada de uma incapacidade ou deficiência, limita ou previne o cumprimento de um papel que é normal para esse indivíduo (dependendo da idade, sexo e de fatores socioculturais). Refere-se ao valor atribuído à situação ou experiência individual, quando sai do próprio indivíduo ou do grupo do qual é membro. Representa, assim, a socialização de uma incapacidade ou deficiência e, como tal, reflete as consequências para o indivíduo - culturais, econômicas e ambientais - que decorrem da presença na incapacidade ou deficiência (OMS, 2010, p. 36).”

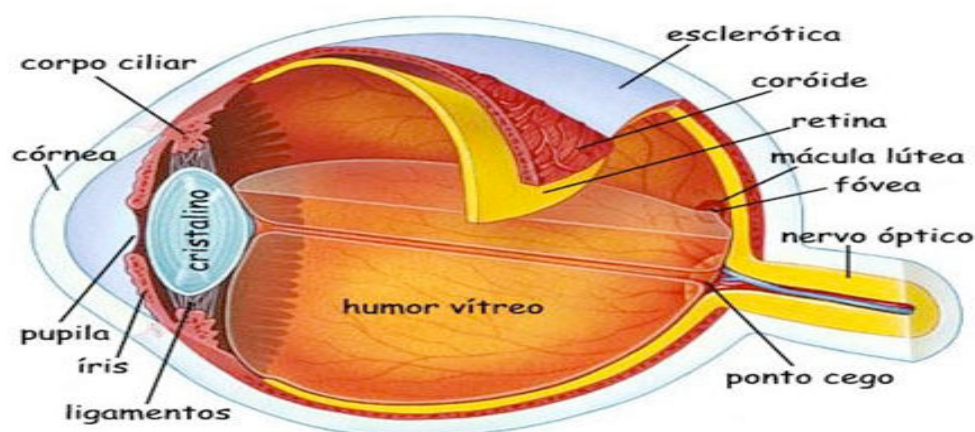
Essa última classificação gerou críticas e polêmicas, o que provocou um processo de revisão promovido pela própria OMS, que culminou na publicação da Classificação

Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Essa revisão substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social.

Quanto à visão, esta pode ser conceituada como a resposta a um determinado estímulo luminoso que alcança a retina, um revestimento fotossensível, que envia informações codificadas ao sistema nervoso central. O sentido da visão é responsável por 75% da percepção humana, tendo sua importância destacada por Alves (2008, p. 5) como “[...] um fenômeno psicofísico pelo qual o homem exerce o pleno domínio de si mesmo [...]”.

A estrutura anatômica do olho humano tem aproximadamente 2,5 cm de diâmetro. Tal esfera é dividida em diversas estruturas (Imagem 4), onde cada uma possui um papel específico na transformação da luz em visão (Berkow, Fletcher, & Beers, 1995). O aparelho óptico é composto por quatro partes principais: a retina, as vias ópticas, o centro visual cortical e o centro psíquico (Associação Macaense de Apoio aos Cegos, 2002).

Imagem 4 - Olho Humano (corte transversal)



Fonte: ebah

( <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgnkAG/lentes-esfericas-instrumentos-opticos>, acesso 12 de dezembro 2016).

A perda da visão, para Berkow & Fletcher (1995), é um processo que pode iniciar-se em qualquer uma das partes citadas (Imagem 7), pois tanto uma lesão quanto uma doença podem afetá-lo.

A deficiência visual é considerada como um conjunto de desvantagens decorrentes da visão funcional de cada indivíduo, pois apesar das pessoas com deficiência visual possuírem em comum o comprometimento do órgão da visão, as alterações estruturais e anatômicas promovem modificações que resultam em níveis diferenciados nas funções visuais, que

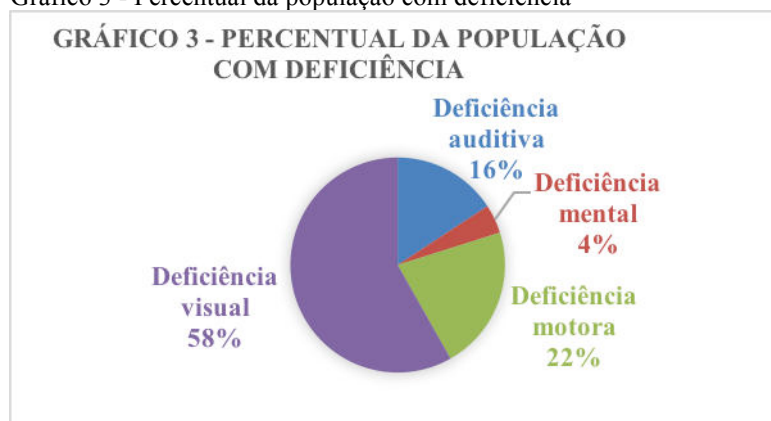
interferem de forma diferenciada no desempenho de cada indivíduo (Munster & Almeida, 2005).

Em conformidade com Campos (2004), a deficiência visual pode ser leve, moderada, profunda, severa e perda total da visão. Conforme o comprometimento de campo visual, tem-se o comprometimento central, periférico e sem alteração, a deficiência pode ser congênita ou adquirida de acordo com a idade de início.

De forma complementar Crós et al. (2006) afirmam que, para ocorrer um bom entendimento das classificações da deficiência visual faz-se necessário o entendimento das funções visuais, que abrangem: acuidade visual, capacidade de distinguir detalhes, dada pela relação entre o tamanho do objeto e a distância onde está situado; binocularidade, a capacidade de fusão da imagem proveniente de ambos os olhos em convergência ideal, o que proporciona a noção de profundidade; o campo visual é avaliado a partir da fixação do olhar, quando é determinada a área circundante visível ao mesmo tempo; a visão de cores é a capacidade para distinguir diferentes tons e nuances das cores; a sensibilidade à luz é a capacidade de adaptação frente aos diferentes níveis de luminosidade do ambiente e a sensibilidade ao contraste é a habilidade para discernir pequenas diferenças na luminosidade de superfície adjacentes.

Os percentuais representados no Gráfico 3 elaborados a partir de dados coletados do IBGE (2010) aponta a deficiência visual como a mais recorrente.

Gráfico 3 - Percentual da população com deficiência



Fonte: IBGE (2010), adaptada pela autora.

A deficiência visual é um conceito mais amplo, que, inclusive, compreende as pessoas com cegueira. Já a cegueira é diagnosticada medicamente, centrando-se na capacidade visual que o sujeito apresenta após a realização dos tratamentos medicamentosos e cirúrgicos disponíveis e da possibilidade das correções óticas (Amiralian, 1992).

Ainda não há consenso para o uso do termo cego nas áreas médica e pedagógica, pois, muitas vezes, é substituído por “deficiente visual”, indistintamente. Para exemplificação,

observa-se que Melo (1991, p. 5) emprega as palavras: cego e deficiente visual sem fazer qualquer distinção entre ambos, fazendo referência aos indivíduos com grave deficiência visual, sejam eles totalmente cegos ou portadores de visão subnormal. Justifica-se dizendo que ambos enfrentam, duramente, os problemas sociais relacionados à ausência ou comprometimento da visão.

Existe um alto percentual de casos de cegueiras congênita decorrentes de malformações oculares ou cerebrais e doenças intrauterinas como a Toxoplasmose, Sífilis e Rubéola. Em se tratando de cegueira adquirida, esta pode ocorrer em decorrência de traumatismos capazes de afetar o aparelho óptico, mas em grande parte dos casos, o problema pode ser resolvido com intervenções cirúrgicas. Existem outras formas de se adquirir a cegueira, seja por ingestão de determinados medicamentos ou até mesmo por doenças infecciosas como a Lepra, Meningite, Diabetes, Escarlatina e doenças no sistema nervoso central (Berkow & Fletcher, 1995).

Louro (2012, p. 263) defende a estimulação precoce para um bom desenvolvimento psicomotor:

Estímulos precoces serão sempre boas armas no combate às lacunas do desenvolvimento. Um indivíduo cego que seja devidamente estimulado desde a infância passará pelo processo de aprendizagem muito bem, de maneira semelhante a alguém sem deficiência. Já um cego com pouca estimulação pode apresentar diversos problemas de aprendizagem, além de comprometimento nas capacidades de associação, generalização e abstração; pode, ainda, apresentar imaginação muito pouco desenvolvida, criatividade limitada – por causa da falta de vivências práticas com seu corpo e até mesmo problemas de coordenação motora, de preensão manual e de postura.

A criança com deficiência visual precisa desde cedo desenvolver habilidades de orientação e mobilidade, parte essencial do processo educacional, precisa começar em casa, com apoio dos pais e depois, o treinamento continuará na escola.

De acordo com o relatório “Cegueira, Pobreza e Desenvolvimento: o impacto da Visão 2020 no milênio das Nações Unidas, metas de desenvolvimento”, muitas das causas da cegueira evitável nos países de baixos ingressos, estão diretamente relacionadas: à pobreza, incluindo a fome, a má nutrição e acesso limitado aos serviços de saúde, educação, água e serviços sanitários, estes problemas são ainda mais agudos nas regiões menos desenvolvidas economicamente, que reúnem mais de 90% das pessoas com problemas visuais no mundo (OMS/IAPB<sup>5</sup> 1999).

A falha visual carrega profundas desvantagens econômicas e sociais para as pessoas, junto com seus familiares e seu meio social. Vários estudos têm quantificado esses impactos, segundo o estudo feito por Frick & Foster (2003), o número de casos de cegueira no mundo

---

<sup>5</sup> Agência Internacional para a Prevenção da Cegueira (IAPB)

aumentará de 45 milhões para 76 milhões em 2020, se não ocorrerem intervenções adicionais. Esses estudos demonstram a magnitude da recompensa econômica e social dos investimentos na cegueira evitável.

No Brasil, dados baseados no Censo (IBGE, 2010) mostram que, da população total de 190.755.799 pessoas, quase 24% dos entrevistados (45.623.910) responderam ter ao menos uma das deficiências investigadas. A deficiência visual despontou como a deficiência de maior incidência no País: ao todo, 35.791.488 de pessoas (18,7% da população nacional e 78,4% do total de deficientes) enquadraram-se nessa categoria, considerando as pessoas com grande dificuldade ou nenhuma capacidade de ver, chega-se à quantidade de 6.585.308 pessoas com deficiência visual grave (3,4% da sociedade brasileira), sendo que 528.624 disseram-se totalmente cegas (quase 0,3% da população brasileira), 6.056.684 responderam ter grande dificuldade para enxergar (3,1% da quantia geral de pesquisados) e 29.206.180 afirmaram ter alguma dificuldade (15,3%) — considerando as pessoas com grande dificuldade ou nenhuma capacidade de ver, chega-se à quantidade de 6.585.308 pessoas com deficiência visual grave (3,4% da sociedade brasileira)<sup>6</sup>.

Segundo Corn & Koenig (1996), fatores pessoais (cognitivos, sensoriais, psicológicos, físicos e relativos à percepção) e ambientais (cor, contraste, tempo, espaço e iluminação) podem, pois, potencializar ou agravar o nível de funcionamento visual, decorrente de alterações das funções visuais, como na acuidade visual, no campo visual, na motilidade ocular, nas funções cerebrais e na percepção de luz e cor. Assim, do ponto de vista educacional, considera-se cego o aluno que necessita do Sistema Braille para aprender a ler e a escrever, bem como de outros recursos especiais. O aluno com baixa visão é aquele que apresenta visão útil para propósitos educacionais, contudo, necessita de recursos alternativos (Mazzotta, 1982).

De acordo com Vianna & Rodrigues (2008), o cego, portanto, diferencia-se do portador de baixa visão (Quadro 1):

---

<sup>6</sup> No Glossário do Censo 2010 do IBGE, a deficiência visual é assim definida: “incapacidade visual (mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato, se a pessoa usá-los) dividida em: incapaz de enxergar (pessoa se declara totalmente cega); grande dificuldade enxergar (pessoa se declara totalmente cega); grande dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato); ou alguma dificuldade permanente de enxergar (pessoa declara ter alguma dificuldade de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato).” Já no termo “deficiência” do referido Glossário, informa-se que “foram investigadas: deficiência mental permanente, Deficiência física permanente (tetraplegia, paraplegia, hemiplegia, falta de membro ou de parte dele), deficiência auditiva, visual e motora” (IBGE, 2010) Disponível em: < [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) >.



Quadro 1 – Diferenças entre pessoa com baixa visão e cega sob o ponto de vista educacional

<b>Cego</b>	<b>Baixa visão</b>
Quando houver ausência total de visão até perda da projeção de luz (localização de um foco de luz projetada).	Quando a percepção visual for desde condição de indicação da projeção de luz até o grau em que a acuidade visual interfira ou limite o desempenho.
Quando a aprendizagem ocorrer através da integração dos sentidos remanescentes (sentidos preservados).	Quando a aprendizagem puder ser através de meios visuais, com adoção de recursos especiais sempre que necessário (ópticos, não ópticos e tecnológicos).
Quando for necessária a utilização do método braille como principal meio de leitura e escrita.	---

Fonte: Vianna & Rodrigues (2008).

Em 1999, foi lançada “Visão 2020: o direito de ver”, uma iniciativa conjunta da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Agência Internacional para a Prevenção da Cegueira (IAPB), com a missão de eliminar as principais causas de cegueira evitável a fim de dar a todos os povos do mundo, especialmente aos milhões de pessoas desnecessariamente cegas, o direito de ver.

“Visão 2020” aponta para a eliminação das principais causas da cegueira evitável para o ano 2020, juntamente com os governos, organizações não-governamentais, oftalmologistas e outras organizações envolvidas na prevenção da cegueira, com intenção de facilitar o planejamento, desenvolvimento e implementação dos programas sustentáveis de Saúde Ocular. Essas são predicadas sobre as três estratégias centrais do controle da doença: o desenvolvimento dos recursos humanos e o desenvolvimento da infraestrutura, incorporando os princípios da atenção primária da saúde.

A implementação bem-sucedida de “Visão 2020” iria reduzir não somente o sofrimento individual, mas também, iria fornecer benefícios sociais e econômicos significativos.

Mediante os conceitos supra apresentados e diante da investigação presente, optou-se pela terminologia “deficiência visual” em detrimento a cegueira. Essa opção justifica-se porque o universo da pesquisa compreende diferentes tipos de deficiência visual, já esclarecidos anteriormente.

### **3.2.1 Panorama histórico da inclusão escolar do deficiente visual no Brasil e em São Luís**

A primeira instituição educacional para alunos com deficiência visual surgiu no século XVIII, criada em Paris pelo filantropo Valentin Haüy<sup>7</sup>, o Instituto das Crianças Cegas. Esta

<sup>7</sup> Nascido em Oise, na França, em 1745, influenciado pelo Abade L’Epée, pelos estudos desenvolvidos por Diderot (*Escritos sobre a cegueira*), sensibilizado pela miséria dos inúmeros cegos e incentivado pela concertista cega Maria Thereza Von Paradis, iniciou um trabalho com o cego François Lesueur, objetivando ensiná-los a ler e a dar-lhes emprego.

escola foi assumida pelo governo francês em 1791, que, posteriormente, recebeu outra denominação, Instituto de Jovens Cegos.

O trabalho desenvolvido por Hauy consistia na utilização de letras em alto relevo, conseguindo avanços significativos no campo da educação de cegos (Bueno, 2004). Embora esse método apresentasse resultados positivos, desde o início mostrou-se muito limitado, devido às dificuldades na identificação dessas letras pelo tato, na necessidade de manter uma grande quantidade de letras disponíveis para cada aluno e, também, no alto custo despendido.

Em 1829, Louis Braille, aluno do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, adaptou o sistema criado pelo capitão Charles Barbier, conhecido como sonografia, utilizando pontos em alto relevo, diminuindo a cela de Barbier, de doze para seis pontos, tornando a leitura possível apenas com um toque de dedo. Com essa adaptação o jovem estudante Louis Braille eliminou os erros ortográficos do sistema de Barbier, tornando possível a decodificação e codificação, que ficou conhecida como sistema Braille (Bueno, 2004).

O atendimento escolar com as pessoas deficientes visuais teve início no Brasil em 1854, quando o imperador D. Pedro II, inspirado no exemplo de José Álvares de Azevedo, jovem cego que estudou na França no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, inaugurou a primeira escola para cegos na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (Jannuzzi, 1985).

O ministro do Império na época, conselheiro Couto Ferraz, atento e interessado no trabalho de José Álvares de Azevedo e, devido à proximidade e influência que exercia junto a D. Pedro II, sensibilizou o monarca para a necessidade da criação do Instituto, que foi inaugurado em 17 de setembro de 1854. Seu primeiro diretor, nomeado, foi o médico Dr. Xavier Sigaud.

O Instituto permaneceu como o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos durante 36 anos. Em 1890, no governo republicano, o nome foi trocado para Instituto Nacional dos Cegos. Em 1891, a escola recebeu a denominação de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre e atuante professor de Matemática, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que foi diretor da instituição (Mazzotta, 1999).

Em relação aos deficientes visuais, surgiram três entidades: em 1824, a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro; em 1928, o Instituto Padre Chico, em São Paulo; em 1929, o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro (Mazzotta, 2005). O surgimento dessas primeiras entidades para os deficientes visuais tinha caráter privado de atendimento. Tais entidades foram espelhadas em duas tendências importantes para a educação especial no Brasil: instituições filantrópicas e assistenciais, que permaneceram na política educacional da educação especial durante todo o percurso histórico (Bueno, 2004).

Segundo Mazzotta (2005), outras iniciativas semelhantes ao caráter assistencialista começaram a surgir na educação dos deficientes visuais, com a criação de estabelecimentos de ensino regular e instituições especializadas em várias cidades brasileiras.

Em 1942, o IBC editou em Braille a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no país. Em 1943, instalou a imprensa braile para atender, inicialmente, aos alunos do Instituto. Seis anos mais tarde, esta imprensa passou a distribuir, gratuitamente, livros às pessoas cegas.

No ano de 1946, uma Portaria Ministerial equipara o curso ginásial mantido pelo IBC ao ginásio comum, dando início ao ensino integrado para cegos. Em 1947, o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática para Cegos. No período compreendido em 1951 e 1973, o curso foi realizado em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Outro acontecimento que marcou nessa época foi a instalação, em São Paulo, da Fundação para o Livro do Cego (FLCB) no Brasil, em março de 1946. O objetivo inicial deste órgão foi produzir e distribuir livros impressos em Braille. Depois, suas atividades foram ampliadas passando a atuar na educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e portadoras de visão subnormal.

Em 1950, aconteceu em Paris, a Conferência Internacional de Braille, na qual participaram conhecedores de diferentes áreas relacionadas ao Braille e da educação de cegos. Expressando nesse encontro o desejo da unificação do sistema no mundo e também forma estabelecidos os princípios nos quais o sistema seria fundamentado.

A década de 1950, foi marcada pelas primeiras experiências de alunos com deficiência visual em escolas regulares, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Após, em 1959, nas Escolas Estaduais Getúlio Vargas e Marquês de Abrantes na Bahia, as quais se constituem referência no atendimento aos alunos com deficiência visual. O Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, criado em 1963, na cidade de Campina Grande (PA) e a Escola de Cegos, criada em 1964, na cidade de São Luís (MA).

A FLCB, que era uma organização particular e sem fins lucrativos, foi declarada, em 1957, como de utilidade pública federal; em 1960, foi declarada como de utilidade pública municipal e, finalmente, em 1967, como de utilidade pública estadual, com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade, como pessoa autossuficiente e produtiva, utilizando recursos públicos federais, estaduais e municipais, além de doações. Em 1990, passou a se chamar Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Em 1954, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou um livro “A escrita Braille” no mundo com todo o programa sobre a

utilização do Braille. O Brasil foi o primeiro país da América Latina a reconhecer a universalização do Sistema Braille, utilizando-se de quase toda simbologia empregada na França.

Com a inserção de alunos com deficiência visual nas escolas regulares, o atendimento educacional passa a ser realizado nas salas de recursos, nas salas especiais das escolas regulares e nos centros pedagógicos. Em função da necessidade de apoio especializado aos alunos com deficiência visual, na década de 1960, surgiram os seguintes serviços:

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

Sala de recursos local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do aluno, onde se refere a complementação de atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (Ministério da Educação, 1995, p. 55).

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (Portaria nº 2.678, 2002).

Constata-se que, ao longo de sua histórica, a Educação Especial no Brasil foi marcada pela baixa oferta de serviços e recursos financeiros. Desde a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos até os dias e hoje, as ações do estado não correspondem à demanda existente, somente uma pequena parcela das pessoas com deficiência visual pode ser considerada atendida (Amaral, 1994; Anache, 1994; Bruno, 1997; Santos, 2000).

O trabalho coletivo com a Secretaria de Educação Especial e as entidades filiadas, União Brasileira de Cegos (UBC), IBC e Fundação Dorina Nowill (FDN) deu origem o CAP. Implantado em cada capital brasileiro no período de 1998 a 2001, mediante parceria com Estado ou Município, inspirado no CAP de São Paulo. Abrangia prioritariamente alunos cego e com baixa visão do ensino fundamental; além de pessoas cega e baixa visão do ensino fundamental; além de pessoas cega e baixa visão da comunidade; professor especializado e de classe comum; estagiários de cursos de magistério, pedagogia e psicologia (Paim, 2002).

Considerando a carência de atendimento dos deficientes visuais, o MEC através da Secretaria Nacional de Educação Especial, responsabilizou-se por esse projeto, ampliou em 27 Unidades Federais, o que fez o CAP uma modalidade de amplo atendimento para alunos com deficiência visual (Paim, 2002).

No Maranhão, o CAP-MA, enquanto única instituição pública, o governo incentivou a ampliação de instituições privadas (filantrópicas), sem fins lucrativos, consentindo a criação de:

Associação do Deficiente Visual do Maranhão (ASDEVIMA), com o objetivo de inserir o DV no mercado de trabalho; Unidade Escolar Dr. Antônio Jorge Dino, possuindo uma classe especial e Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), desempenhando papel de escola de ensino fundamental (Gonçalves, 2009).

O CAPDV - MA (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais do Maranhão) é resultante de uma parceria entre o Governo Federal e o Governo do Estado, conforme estabelecido no Art. 2º, Parágrafo Único da Resolução nº 291/2002 (Resolução nº 291, 2002, p. 1):

O CAP-MA será um Centro de Referência no Estado, oferecendo serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino, por meio de equipamentos de tecnologia avançada (informatizada), da impressão de materiais em Braille, com assistência de pessoal especializado e outros modernos recursos, necessários ao desenvolvimento educacional e sócio-cultural das pessoas cegas ou de visão subnormal.

O CAP-MA foi criado durante o governo de Roseana Sarney, através do Decreto nº 17.927/2001 de 10 de maio de 2010, denominado, posteriormente, de Centro de Apoio Pedagógico Profa. Anna Maria Patello Saldanha, em homenagem em vida a uma gestora e professora de destaque na educação maranhense (Gonçalves, 2009).

Em 20 de setembro de 1964, foi fundada a ESCEMA pela professora Maria da Glória Costa e Silva. Essa escola de caráter filantrópico, sens fins lucrativos, que até 2013 estabeleceu convênio, em regime de cooperação técnica, foi implantada juntamente com a Gerência de Desenvolvimento Humano e a Secretaria Municipal de Educação, cedendo os profissionais para prestarem os atendimentos educacionais e os recursos didáticos, usados na escola (Luz, 2003).

Uma característica marcante da educação de deficientes visuais no Maranhão refere-se as iniciativas de entidades filantrópicas-assistenciais, com a Portaria 432/69, pelo Diário Oficial do Maranhão, com a criação de um grupo de trabalho para executar o Projeto Plêiade, por meio desse projeto foram criados programas para atender os deficientes visuais, visando o desenvolvimento e integração social (Carvalho, 2004).

De acordo com os dados do IBGE (2000), existem 83.389 deficientes visuais, devido possuírem incapacidade, com alguma ou grande dificuldade em enxergar; 34.084 são deficientes físicos, devido possuírem incapacidade, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas; 23.063 são deficientes auditivos, devido incapacidade, com alguma ou grande dificuldade permanentes de ouvir.

É importante ressaltar que em São Luís, apesar da dificuldade em delimitar espaço na estrutura organizacional da SEMED, a Educação Especial conseguiu avanço expressivo. Também, é interessante destacar que as primeiras iniciativas na área da Educação Especial

implantadas na Prefeitura Municipal de São Luís ocorreram vinte e quatro anos depois das iniciativas nesse sentido no âmbito do Estado. Isto é, em 1993, por meio do Convênio nº 914/93, que a partir daí, foram criadas condições para a elaboração da proposta que norteou as ações para a implementação da Educação Especial na rede municipal de São Luís (Gonçalves, 2009).

Outra iniciativa que se destacou foi a Companhia de Prevenção de Deficiências Visuais na População Infantil, instituída pela Lei Municipal nº 23, de 1998, a ser realizada anualmente, com exames oftalmológicos e orientações para as crianças da rede de ensino público e particular.

A implantação da Educação Especial na rede municipal de ensino de São Luís se deu em dois momentos: o primeiro foi marcado pela sensibilização da rede, com a realização de seminários sobre a Educação Especial e Capacitação de Técnicos e o segundo momento foi marcado pela realização de um seminário de apresentação da Proposta, a qual foi elaborada por profissionais da rede de ensino municipal (Secretaria Municipal de Educação, 2002).

A fim de garantir-se a operacionalização do município, os profissionais para atender às necessidades da Educação Especial, Lima, Silva, & Silva (2005, p. 110) afirmam que “após a realização de um levantamento dos profissionais especializados na rede de ensino municipal, foram selecionados e convidados profissionais” para compor a equipe da Educação Especial.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de São Luís (PML) para o decênio 2015 - 2024 (2015, p. 29),

a Rede Pública Municipal de São Luís conta com 99 escolas de Educação Infantil, sendo que 78 são Instituições (sede) e 21 são anexos (espaços criados para atender a demanda excedente que, em sua maioria, funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada). Das referidas instituições apenas 3 realizam atendimento em tempo integral, o que representa uma necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e escolas de tempo integral, que ainda atendem um número insuficiente diante da demanda da cidade de São Luís (Secretaria Municipal de Educação, 2015).

Na rede pública municipal de ensino de São Luís, a Educação Especial visa proporcionar condições para a aprendizagem por meio da valorização de diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele. A Rede disponibiliza programas, projetos e formações para professores, coordenadores e gestores, para garantir que os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva cheguem à sala de aula comum.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) para o decênio 2015 - 2024, para a inclusão de alunos com NEE em espaços escolares é preciso inicialmente que estes sejam regularmente matriculados nas salas do ensino comum, a complementação ou suplementação do AEE é feita em decorrência de suas necessidades educacionais específicas.

Em relação à educação de pessoas com DV destaca-se o “Projeto Vendo com as Mãos”, que foi lançado com o objetivo de ampliar conhecimentos teóricos e práticos dos profissionais da educação, no que concerne ao atendimento pedagógico na rede de ensino, enfatizando a socialização do Sistema Braille de leitura e escrita (Gonçalves, 2009).

### **3.2 O processo de inclusão escolar do DV**

O direito de todos à educação fez surgir a necessidade de construir uma escola em que a prática pedagógica fosse estruturada, de modo a contemplar as necessidades de todos de forma igualitária.

A inclusão de alunos com NEE no sistema regular está amparada legalmente por documentos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.,1998), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A CF de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, Inciso IV). Define, a Constituição Federal Brasileira, no Artigo 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

No seu Artigo 206, Inciso I, a CF estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

É notório que a educação é proposta central na sociedade desde a Constituição Federal de 1988, a qual defende “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Assim, muito se tem buscado diante de erros e acertos, a construção de uma educação de qualidade, que ofereça aos cidadãos o seu direito à educação.

Para Marchesi (2004), criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade.

Carvalho ( 2004, p. 29), aponta alguns caminhos para a construção de escolas inclusivas: valorização dos profissionais docentes, aperfeiçoamento das escolas e dos docentes,

utilização dos professores das classes especiais, trabalho coletivo e adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as dificuldades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), também chamada de Declaração de Jomtien, traz como objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados. Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos, e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994).

Como se pode observar no trecho abaixo, a Declaração de Salamanca e as Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) apontam que, além das crianças com incapacidades e deficiências que são impedidas de frequentar suas escolas locais, existem outros milhões que:

- Estão experimentando dificuldades na escola, temporária ou permanentemente;
- Estão sem interesse ou motivação para aprendizagem;
- São capazes apenas de completar um ou dois anos de Educação Fundamental, forçadas a repetir as séries;
- São forçadas a trabalhar;
- Estão vivendo nas ruas;
- Estão vivendo muito longe de qualquer escola;
- Estão vivendo em extrema pobreza ou sofrendo de má-nutrição crônica;
- São vítimas de guerra e conflitos armados;
- Estão sofrendo de contínuos abusos físicos, emocionais e sexuais, ou;
- Simplesmente não estão frequentando a escola, seja por qualquer outra razão (Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca defendia a ideia de que todos os alunos, independente de suas capacidades, devem aprender juntos. Ao mesmo tempo, ela apontava a escolarização de crianças em escolas especiais nos casos em que a educação regular não pode satisfazer as



necessidades educativas ou sociais do aluno.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 17-18).

Os educadores e legisladores brasileiros para acompanhar as orientações e estudos internacionais, incorporaram novo e relevantes conceitos relacionados à educação especial na legislação, merecendo destaque especial a LDB, a Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

A política de inclusão de alunos que apresentam NEE na rede regular, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Resolução nº 2, 2001).

Apesar da determinação legal, de acordo com o Censo, o Brasil teria 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não frequentavam a escola. Os grupos mais atingidos pela exclusão foram os de crianças de 4 e 5 anos: 1,1 milhão, com idade para frequentar a pré-escola e os adolescentes com a faixa etária entre 15 e 17 anos: 1,7 milhão que deveriam estar no ensino médio. Portanto, entre crianças e adolescentes de 4 a 17 anos: 3,8% estavam fora da escola no período do levantamento (IBGE, 2010).

O relatório “O Enfrentamento da Exclusão Escolar”, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, utilizou os microdados do Censo Demográfico (Tabela 2) do IBGE (2010), para traçar o perfil das crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão, os mais excluídos são: do sexo masculino, da raça negra, que vivem em famílias de baixa renda e têm pais ou responsáveis com pouca escolaridade. São vítimas também as crianças e adolescentes quilombolas, os indígenas, os deficientes ou os em conflito com a lei.

Tabela 2 - Crianças e adolescentes fora da escola



CENSO 2010	
Crianças e adolescentes fora da escola	
0 a 3 anos	9.611
4 anos	1.124
5 anos	498
6 anos	73
7 a 9 anos	233
10 anos	102
11 a 14 anos	630
15 a 17 anos	1.632

Fonte: IBGE

Fonte: IBGE (2010).

O Censo Demográfico do IBGE (2010) também tem dados disponíveis de crianças e adolescentes com alguma deficiência, população bastante afetada pela exclusão escolar, conforme a faixa de 6 a 14 anos de idade. Nesse grupo etário, 4,9 % das crianças e dos adolescentes com deficiência não frequentavam a escola em 2010<sup>8</sup>.

As causas da exclusão são tão complexas quanto a própria desigualdade brasileira. Se por um lado as políticas públicas têm se mostrado ineficientes na universalização de vagas e na redução do fracasso escolar, por outro, questões como o preconceito, pobreza e isolamento geográfico continuam a afastar crianças e adolescentes de seu lugar de direito.

O relatório “Situação Mundial da Infância 2013 - Crianças com Deficiência”, da UNICEF, afirma que, a princípio, todas as crianças têm o mesmo direito à educação, mas, na prática, esse direito é desproporcionalmente negado à criança com deficiência. Consequentemente, fica prejudicada sua capacidade de usufruir de todos os direitos de cidadania e de assumir papéis valorizados pela sociedade, principalmente por meio de um emprego remunerado (UNICEF, 2013).

De acordo com o relatório, intitulado “Reparação da Promessa Quebrada de Educação para Todos: resultados da Iniciativa Global Crianças Fora da Escola”, lançado em 19 de janeiro de 2015, em Londres, 121 milhões de crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos, no mundo inteiro, desistiram de frequentar a escola ou sequer começaram a fazê-la. O documento, organizado pela UNESCO e pela UNICEF, contrasta com a promessa da comunidade internacional de alcançar a educação para todos até 2015 (UNICEF & UNESCO, 2015).

O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, está baseado nas adaptações pedagógicas adequadas. Acredita-se que serviços de apoio pedagógico complementar ou suplementar deveriam constituir-se como parte integrante da escola, independentemente da necessidade do aluno (Decreto nº 7.611, 2011).

De acordo com a obra ‘A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores’ Vygotsky (1998) afirma que:

se construir conhecimentos implica uma ação compartilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas, a diversidade de níveis de conhecimento de cada criança pode propiciar uma rica oportunidade de troca de experiências, questionamentos e cooperação. A aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito do professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial. A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fator de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e

---

<sup>8</sup> O Censo Demográfico do IBGE (2010) levou em consideração a existência, em caráter permanente dos seguintes tipos de deficiência: visual, auditiva, motora e mental/intelectual (nestas, não são incluídas perturbações ou doenças mentais, como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose).

aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência (Sampaio, 2009, p. 63 e 64).

Como parte dessas condições objetivas é preciso considerar, também, o perfil de formação acadêmica dos docentes, dos servidores técnico-administrativos e de apoio ao trabalho escolar, tendo-se como referência as definições e exigências da própria LDBEN quanto ao perfil de formação necessário para os profissionais em cada etapa e modalidade de ensino. Da mesma forma, a existência ou não, de processos de formação continuada, que atendem às demandas e necessidades da escola, pode ser um fator decisivo na obtenção de maior qualidade no trabalho realizado (Sousa, 2008).

Dessa forma, não é o aluno que deve moldar ou se adaptar à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, alunos com necessidades educacionais especiais atingem os objetivos da educação geral.

Com o objetivo de buscar o desenvolvimento global do aluno, o professor deve ter um olhar na avaliação com o dever de ser capaz de: identificar o estado de desenvolvimento do aluno, o que Vygotsky (1998) ressalta de desenvolvimento real<sup>9</sup>; fornecer dados que servem de base para o planejamento educacional e promover situações para que o aluno se sinta desafiado a aprender novos conhecimentos.

Para tanto, o diagnóstico é o primeiro passo para uma ação educativa. Diagnosticar é coletar dados relevantes, através de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno, tendo em vista as capacidades que se pretendem avaliar em relação a determinado objeto do conhecimento (Luckesi, 2002).

Assim, a partir desses olhares, o professor terá que avaliar para planejar e planejar para intervir, poderá oferecer condições adequadas e favoráveis para que o aluno interaja com o objeto do conhecimento e se aproprie-o de forma significativa.

A organização nas classes comuns de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, faz-se necessário prevê:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:  
na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;  
- em salas de recursos, nas quais o professor de educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001, p. 2).

---

<sup>9</sup> Desenvolvimento real - determinado pela capacidade do indivíduo solucionar independentemente as atividades que lhe são propostas (Vygotsky, 1998, p.112)

Para Vygotsky (1995) a educação dos alunos com necessidades especiais não se diferencia dos outros. Os alunos com deficiência alcançam o mesmo grau de desenvolvimento que os outros alunos, porém por outras vias. O que é necessário é que o professor ou o responsável pela educação conheça estes caminhos e atue em sua prática pedagógica de maneira a estimular o processo de conhecimentos destes alunos.

A motivação é um elemento imprescindível no processo de ensino e de aprendizagem entre professor e aluno. Para Lowenfeld (1973), o estímulo adicional é um princípio necessário no processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência visual. Estímulos esses, que, segundo esse autor, podem ser utilizados mediante a auto atividade, que consiste na autonomia da criança no desenvolvimento de sua própria aprendizagem, oferecendo oportunidades de vivenciar experiências, assumindo tarefas, agindo sob orientação do educador, enquanto mediador desse processo.

Assim, a aprendizagem da criança com deficiência visual pode ser desenvolvida, também, com os estudos de Vygotsky (1997), pelos processos compensatórios. Santos (2008) compreende, portanto, que a deficiência se transforma em um aspecto positivo, permitindo abrir um amplo leque de possibilidades para estudos em diversas áreas (educação, psicologia, medicina, etc.), que atendem crianças com deficiência visual.

Para a educação da criança com deficiência visual é importante conhecer como ela se desenvolve, ou seja, não é importante a limitação, a carência, o déficit, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade que deriva dessa limitação, pois, tão importante quanto saber que deficiência a pessoa possui é saber qual o grau dessa deficiência. É importante saber não apenas que limitações que a criança apresenta, mas também que lugar ocupa a insuficiência no sistema da personalidade (Santos, 2008).

Nesse íterim, Caiado (2003), em pesquisa sobre alunos com DV na escola, afirmou que os serviços educacionais especializados de apoio da educação especial ao ensino regular são condições necessárias à escolarização desses alunos.

### **3.3 O professor como mediador da prática inclusiva**

O professor, enquanto mediador da prática pedagógica, deve colocar-se como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

Para atender as reais necessidades educacionais de sua classe, o professor deve estar atento não apenas ao que acontece em sala de aula, mas também no que diz respeito a fatores externos da escola. Pois, esses fatores irão influenciar diretamente no aprendizado do aluno, assim como na prática do professor.

Segundo Martins (2006, p.114),

visando um bom, ou melhor, rendimento dos alunos, o professor/educador deve pautar seu trabalho em uma pedagogia ativa, e ficar atento para receber a multiplicidade de fenômenos e ocorrências na sala de aula, não esquecer os fatores endógenos e exógenos, pois as inferências do mundo circundante do ambiente vivencial são captadas, transformadas, amalgamadas pelas forças diretoras íntimas da atividade finalista.

O professor tem que transformar sua prática docente em algo dinâmico e ativo, onde sua classe consiga transpor obstáculos sejam eles de ordem cognitivas, afetiva, social entre outros. Nesse momento, o professor deve utilizar todo seu conhecimento para a promoção do crescimento de seus alunos, transformando assim sua prática teórica em uma prática social efetivamente.

Quando se trata da prática pedagógica para a inclusão de alunos com NEE, deve estar muito claro que isso implica acima de qualquer coisa uma mudança de postura frente a essa nova realidade educacional.

As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e assessoria pedagógica adequada (Paulino, 2006, p. 34).

Partindo do pressuposto de que o professor é o principal responsável pela adoção das práticas de inclusão na sala de aula:

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades, o que constitui o cerne de sua formação. Um educador, enfim, que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela (Santos, 2003, p. 89).

Para Martinez (2005), é essa dimensão da prática pedagógica que deve ser analisada como fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. A autora afirma que as propostas de inclusão possibilitam a revisão de todas as práticas pedagógicas até então desenvolvidas em nossas escolas.

Para que as mudanças se tornem necessárias para o acolhimento das crianças com NEE, necessita-se de professores com uma nova visão sobre essa população, um acolhimento que se pautem em princípios éticos, igualitários e solidários. Nesse sentido, Martins (2006, pp. 44-45), afirma: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer”.

Torna-se necessário ao professor, refletir sobre sua formação, seu preparo para atuar nessa escola que está para todos. Do professor espera-se que desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e promova de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo preventivamente,

[...] cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade. Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O Art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: [...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN [...] a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Brasil, 2001, p.77).

Para Fávero (2009), um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva é a formação do professor, que é, justamente, o de repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Isso porque, o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados.

Conforme Mazzotta (1993), a formação dos professores é um elemento chave para a organização e desenvolvimento de serviços e auxílios especiais, currículos especiais ou adaptados aos alunos a que se destinam. Mas o conhecimento e a experiência desses profissionais com relação ao ensino regular fazem-se necessários.

A formação do profissional de educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e ser repensada com bases nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. O espaço para a pesquisa e para a produção do conhecimento deve tornar-se o eixo norteador de um trabalho, o mais interdisciplinar possível, articulando docentes e alunos nessa tarefa de construção social do saber. Além disso, é importante incentivar a cultura da educação continuada, para que se torne uma prática habitual o aluno retornar à universidade, uma vez inserido ao mercado de trabalho, a fim de aperfeiçoar e aprofundar seus estudos

Em termos legais, consideram-se duas vertentes na formação de professores, conforme as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica: os professores capacitados e os especialistas em educação especial. Professores capacitados receberiam alunos com NEE na sala de aula regular e teriam, em sua formação inicial (em nível médio ou superior), conteúdos sobre educação especial adequados para auxiliar no processo de flexibilização pedagógica e curricular. Os professores especializados atuariam na prestação de assessorias no âmbito de identificação das necessidades educacionais especiais, desenvolvimento e adaptações nos currículos e teriam formação em nível de licenciatura ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (Brasil, 2001).

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa se tenha processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, a atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Segundo afirmam Ramalho & Beltrán (2011, p. 73), este tipo de formação:

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

Para Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento que o docente pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar, realmente, por aprender a ensinar. Essa preparação constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Portanto, tanto a formação quanto o preparo são importantes, mas a sua disponibilidade para enfrentar as diferenças é a essência desse processo inclusivo, só assim, “a escola inclusiva será realmente aberta a todos e o seu desempenho será adequado, com uma práxis pedagógica acertada, trazendo com certeza uma educação de qualidade que favoreça a heterogeneidade do grupo” (Freitas, 2006, p. 40).

Em 2002, foram instituídas “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, através da Resolução nº 1, a qual define que a organização de cada instituição deverá observar outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, de forma que possa contemplar as especificidades dos educandos com NEE (Resolução nº 1, 2002).

Os educadores têm uma responsabilidade particular de garantir que todos os alunos participem plenamente na sociedade e que tenham igualdade de oportunidades em educação. Lidar com a diversidade é<sup>10</sup>: ser capaz de reconhecer os talentos e as limitações dos alunos e planejar suas aulas de acordo; ser capaz de reconhecer e respeitar as diferentes origens socioculturais do alunado e valorizá-las durante o processo ensino-aprendizagem; saber como o aprendizado dos alunos pode ser afetado por deficiências e usar estratégias de ensino para superar as dificuldades; confiar em sua própria habilidade como educador para planejar aulas individualizadas e adaptar o currículo para atender às necessidades de todos os alunos; receber ajuda e apoio dos colegas, pais e outros profissionais e acreditar que todas as pessoas têm direito à educação e que todas podem aprender.

Incluir crianças com NEE abrange mais que a inserção em uma classe de crianças ditas “normais”, é atender a todas as especificidades que a criança precise para que possa desenvolver-se de todas as suas potencialidades. Sobre esse atendimento às especificidades dos alunos com NEE, tanto em ambiente escolar regular quanto em um ambiente educacional especial, visando o desenvolvimento de seu aprendizado, Sasaki (1997, p. 15) explicita que:

[...] “Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas)”.

Portanto, a criança com deficiência visual enfrenta ao longo da sua vida diversas limitações referentes à percepção, como a capacidade de se locomover, a interação com o meio ambiente e a extensão e a variedade de experiências. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, as crianças DV aprendem a construir suas representações mentais, por uma imagem ou ideia de algo que elas não tenham uma experiência sensorial completa. Contudo, isto não significa que a aprendizagem da criança DV é impossível. A aprendizagem desse tipo de criança deverá ser

---

<sup>10</sup> Trecho extraído e adaptado da UNESCO, 2001, Understanding and Responding to Children’s Needs in Inclusive Classrooms – a guide for teachers.



sistematizada e estruturada, de forma que a criança apreenda a informação completa sobre o conceito a ser aprendido.

Ainda com relação ao desenvolvimento cognitivo da criança DV, para Ferrel (1996) a deficiência em si não afeta o que a criança é capaz de aprender cognitivamente, mas sim o como a criança irá aprender. Assim, algumas vezes, a criança DV pode apresentar problemas em várias áreas do desenvolvimento cognitivo, incluindo a categorização, a noção de objeto permanente e a aprendizagem.

No processo educacional de alunos com DV, o professor tem de considerar diversos aspectos, dentre eles o grau de aceitação da condição de ser deficiente visual, as implicações decorrentes da deficiência, as características e o funcionamento próprios de cada sentido (tato, olfato, paladar e audição), além de instrumentos e recursos didáticos disponíveis na atualidade, como: a leitura através do Sistema Braille, o Sorobã para cálculos matemáticos, a audição de livros falados, os materiais didáticos adaptados, a tecnologia, os objetos concretos e reais que rodeiam, além de proposições didáticas e da formação do professor que deve ser conceitual, reflexiva e prática (Silva, 2006).

Tomar-se por base os estudos, observações e experimentos pedagógicos frente à educação de crianças e jovens deficientes visuais, Lowenfeld (1973) estabelece cinco princípios norteadores da ação dos educadores atuantes na área da deficiência visual. Princípios esses que despertam e aprofundam a consciência dos educadores para a prática da educação inclusiva, que lhes pertence. Tais normas devem ser seguidas integralmente nas diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem desses educandos.

Os princípios são: individualização; concretização; ensino unificado; estímulo adicional e autoatividade. O primeiro princípio, à individualização, é importante considerar as diferenças individuais entre os educandos, principalmente, aqueles que estão inseridos na escola de ensino regular, tornando-se imprescindível adotar uma postura que não permita a padronização dos indivíduos, pois esses educandos diferem em alguns aspectos, de forma significativa, das crianças videntes, assim como diferem, também, entre si (Lowenfeld, 1973).

O segundo princípio, a concretização refere-se à aquisição do conhecimento por uma criança com deficiência visual. Esse princípio para que uma criança com deficiência visual possa se desenvolver é fundamental que lhe seja dada a oportunidade de conhecer o concreto, ou seja, tocar em tudo que a rodeia, pois, o toque constitui-se no seu instrumento primordial de aprendizagem. Por meio da observância desse princípio, no procedimento didático, a criança poderá aprender com maior facilidade e consciência noções básicas de tamanho, formas, texturas, espessura, altura, distância, profundidade, quantidade, peso, temperatura, resistência, comprimento, largura, etc. (Lowenfeld, 1973).

O terceiro princípio, o ensino unificado estabelece que às crianças com deficiência visual, devem ser oferecidas orientações pautadas na ideia de unificação, globalização do conhecimento em sua concepção total. Esse princípio poderá propiciar à criança localizar-se numa situação real de vida, além de, auxiliá-la na aquisição de novos conhecimentos em que haja condições de observação em conjunto, estruturando internamente as experiências vivenciadas num torno organizado. Para facilitar as aquisições necessárias ao desenvolvimento da cognição, devem ser dadas aos alunos oportunidades de aprendizagem, aproveitando os chamados “sentidos remanescentes” (Lowenfeld, 1973).

Quanto ao quarto princípio, o estímulo adicional, esse princípio enfatiza a necessidade de se estimular a criança com a utilização de estímulos no seu processo ensino-aprendizagem. E o último princípio, a autoatividade consiste na autonomia de seu próprio desenvolvimento, oferecendo oportunidades dela vivenciar experiências, assumindo tarefas, agindo sob orientação do educador para que busque sua própria aprendizagem, ou seja, a criança como construtora do saber (Lowenfeld, 1973).

A observação para o professor é um processo basilar da atividade de um docente para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois para conhecer os alunos é preciso observar seus comportamentos e maneiras de ser, recolhendo informações necessárias, podendo dessa forma adequar corretamente.

Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado. Essa ação, igualmente,

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (Zóia, 2006, p. 23)



## **CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO**

## 4.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 4.1.1 Abordagem e tipologia da pesquisa

A metodologia estuda os métodos utilizados no processo de conhecimento. Segundo Pardal & Correia (1995, p. 10), o corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica. A escolha da metodologia é um ato decisivo para a obtenção de respostas, pois, é através desta, que o pesquisador percorre o caminho que vai seguir para, no final da sua caminhada, dar resposta a um problema. Pode também ser entendida como um conjunto de etapas que serão vencidas de forma sistematizada na procura de soluções adequadas ao problema.

Segundo Michel (2005), pode-se entender metodologia como um caminho que se traça para atingir um certo objetivo. É, portanto, a forma, o modo para resolver problemas e procurar respostas para as necessidades e dúvidas. A metodologia científica é um caminho que procura a verdade num processo de pesquisa, ou aquisição de conhecimento; um caminho que investiga, utiliza procedimentos científicos, critérios normalizados e aceitos pela ciência.

A abordagem da pesquisa se constituiu na natureza quanti-qualitativa. O método quantitativo, visa traduzir em números as opiniões e informações, procurando classificá-las e analisá-las. Por outro lado, procura-se também usar o método qualitativo para descrever e interpretar as respostas dos pesquisados. Pois, uma pesquisa qualitativa

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] O material obtido nestas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas[...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (André, & Lüdke, 1986, pp. 11-13).

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa foi exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória procura maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. O mesmo autor, destaca que a pesquisa descritiva, é aquela que descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Quanto aos procedimentos metodológicos deram-se mediante pesquisa bibliográfica,

documental e estudo de caso. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A documental, é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Para este trabalho, usou-se os documentos da escola da UEB Profa. Rosália Freire tais como: relatórios anuais, regimento interno e fichas de matrículas. Coutinho (2008), considera que o estudo de caso pode ser: uma pessoa, um grupo, uma organização, uma comunidade. No contexto desta investigação, o estudo de caso foi de uma comunidade escolar (professores, alunos e pais ou responsáveis), buscando-se principalmente a percepção dos docentes do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca do aluno DV.

#### **4.1.2 Formulação do problema e objetivos**

O professor inclusivo tem um papel relevante no processo do ensino/aprendizagem e desenvolvimento de qualquer aluno. A importância de sua função em organizar todo esse processo, não só fazer, mas também de saber fazer, de modo a continuar a desenvolver-se como um bom profissional, amparando todas as ideias que possam servir como ponto de partida, o que implica que o professor seja extremamente bem informado e formado. A criança portadora de DV para que se desenvolva de forma plena, a partir de suas potencialidades, torna-se necessário que, tanto os profissionais como os seus responsáveis sejam envolvidos na sua educação, delineando em conjunto um plano de estratégias de intervenção, de acordo com a capacidade de aprendizagem e estilo de aprendizagem de cada um, assim, a importância que todos os envolvidos no processo de planificação de sua educação tenham acesso a conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança e das características desse tipo de deficiência.

Desse modo, levanta-se o seguinte problema de investigação: Qual é a percepção dos docentes do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca do aluno DV? Para responder à questão formulada tem-se como objetivo principal da investigação descrever a percepção dos docentes do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca do aluno DV. Especificamente: caracterizar alunos, pais ou responsáveis da UEB Profa. Rosália Freire e identificar o perfil dos professores do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire.

Assim, metodologicamente, a investigação dividiu-se em duas partes. Na primeira – enquadramento teórico – foi efetuada a análise de conteúdo da informação secundária. Na segunda – estudo empírico – foi efetuada a análise de conteúdo de documentos institucionais e análise e tratamento da informação primária (questionários).

### **4.1.3 Universo e amostragem**

Segundo Vergara (2004), o universo/população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade.

O universo da pesquisa foi composto por docentes, alunos e pais ou responsáveis, escolhendo-se a amostragem não probabilística do tipo intencional. Conforme Costa Neto (1977), nas amostras intencionais enquadram-se os diversos casos em que o pesquisador deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população. A escolha desse tipo de amostragem deu-se devido o propósito da pesquisa. Vale dizer que, para alcançar o objetivo do estudo foi necessário a caracterização dos alunos, pais ou responsáveis.

Segundo Alberti (2004), a escolha dos pesquisados não deve ser orientada por critérios quantitativos (por uma preocupação com amostragens), mas pela posição do pesquisado no grupo ou por sua experiência. Selecionam-se os informantes entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências e que possam fornecer depoimentos significativos. Esta orientação geral foi seguida nesta pesquisa.

### **4.1.4 Coleta e tratamento dos dados**

O instrumento de coleta de dados foi o questionário com perguntas fechadas (Apêndices B, C, D). Este, foi distribuído aos docentes, aos alunos e aos pais ou responsáveis. Para os docentes foram elaboradas 11 questões, para os alunos 7 questões e para os pais ou responsáveis 9 questões.

Os questionários aplicados em grupo foram realizados previamente selecionados: um grupo de pais ou responsáveis (que se responsabilizou pelas respostas dos alunos) e um grupo de docentes da UEB Profa. Rosália Freire.

Optou-se por questionário, que melhor se adapta à investigação, pois, segundo Alves (2012), um questionário bem estruturado é um suporte metodológico válido para a avaliação das instituições e das atividades. Assim, todas as etapas/fases da realização devem ser bem preparadas.

Com vista a melhorar a qualidade e a pertinência das questões propostas, no sentido de obtenção de informação concisa e rigorosa, foram expostos os objetivos e a natureza da investigação, lido oralmente todo o questionário e explicadas as questões verbalmente antes do preenchimento. Todo esse processo ocorreu na UEB Profa. Rosália Freire e foi realizado nos meses de outubro e novembro de 2016, teve duração de duas horas.

É relevante esclarecer que, todos os participantes foram nomeados com letras do alfabeto, cuja intenção foi preservar sua privacidade. Essa identificação foi necessária para resguardar a identidade desses em cumprimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por eles (Apêndice A).

Quanto ao tratamento dos dados foram adequados aos propósitos deste trabalho. Os dados foram tratados de forma quantitativa adotando-se procedimentos estatísticos. Já, o tratamento qualitativo, deu-se mediante análise descritiva das categorias previamente estabelecidas para este estudo. Assim, o tratamento dos resultados foi analisado de forma quantitativa e qualitativa





## **CAPÍTULO V - RESULTADOS**

## 5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para este trabalho optou-se em colocar primeiramente os quadros/gráficos e em seguida a análise qualitativa/descritiva. No primeiro momento, serão abordados os resultados das questões feitas com os alunos, no segundo momento, com os pais ou responsáveis e no terceiro momento com os docentes da UEB Profa. Rosália Freire.

### 5.1.1 Análise dos resultados – Aluno da UEB Profa. Rosália Freire

Quadro 2 - Caracterização dos alunos.

<b>Código Categoria</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>
<b>Idade</b>	8 anos	8 anos	13 anos	8 anos	8 anos
<b>Sexo</b>	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
<b>Etapa</b>	3º etapa	2º etapa	3º etapa	3º etapa	3º etapa
<b>Etnia</b>	Branco	Negro	Pardo	Negro	Negro
<b>Escolha da UEB Profa. Rosália Freire</b>	Proximidade à residência	Proximidade à residência	Proximidade à residência	Proximidade à residência	Proximidade à residência
<b>Portador de deficiência</b>	Não	Sim	Sim	Não	Não
<b>Tipo de deficiência</b>	-----	DV	DV	-----	-----

Fonte: Produção da autora (2016)

Conforme o Quadro 2, o total de alunos que participaram neste estudo, 4 alunos possuem a faixa etária predominante, de 8 anos, com uma variante de 13 anos. Quatro alunos do sexo masculino e um do sexo feminino. Dos pesquisados, três declaram-se negros e um pardo, em detrimento de apenas um, branco.

Todos os pesquisadores responderam que o motivo da escolha da UEB Profa. Rosália Freire deu-se por sua proximidade à residência do aluno.

Entre os informantes desta pesquisa, dois são, declaradamente deficientes visuais e três não portam nenhum tipo de deficiência. Os alunos com DV todos são do sexo masculino.

Os DV apresentam distorção idade/etapa, ou seja, a etapa cursada não corresponde à idade cronológica escolar. Um aluno DV encontrava-se matriculado na 2ª etapa com 8 anos e o outro, na 3ª etapa com 13 anos, portanto, não estavam matriculados na etapa adequada, demonstrando assim, distorção idade/etapa no ensino fundamental.

O ingresso tardio na escola e a repetência escolar são fatores que se refletem na formação de turmas com estudantes cuja idade não condiz com a etapa escolar considerado adequado à sua faixa etária. Se levarmos em conta o grande avanço evidenciado nas últimas

décadas referente ao acesso da criança à escola, potencializado pela Lei nº 11274 sancionada em 2006, que estabelece a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos com matrícula obrigatória para crianças aos 6 de idade, pode inferir-se que a maior parte dos estudantes que se encontram em situação de defasagem idade-etapa provém de reincidentes repetências.

### 5.1.2 Análise dos resultados - Pai ou responsável do aluno da UEB Profa. Rosália Freire

Quadro 3 - Caracterização do pai ou responsável dos alunos da UEB Profa. Rosália Freire.

<b>Código</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>Categoria</b>					
<b>Grau de parentesco com o aluno</b>	Pai	Mãe	Pai	Pai	Avó
<b>Nível de escolaridade</b>	Ensino médio	Ensino Fundamental	Ensino médio	Ensino médio	Ensino médio incompleto
<b>Profissão</b>	Frentista	Doméstica	Vendedor	Metalúrgico	Aposentada
<b>Estado civil</b>	Relação estável	Solteira	Divorciado	Casado	Casado

Fonte: Produção da autora (2016)

Levando em consideração o Quadro 3 pode dizer que o grau de parentesco, ou seja, o responsável pelos alunos são, predominantemente, os pais e em menor número (apenas uma) mãe e (uma) avó.

Quanto ao grau de escolaridade, os informantes em sua maior parte têm ensino médio completo, seguidos de um menor número com ensino médio incompleto e ensino fundamental completo.

Os dados de identificação dos pais ou responsável dos alunos da UEB Profa. Rosália Freire indicam que a escolaridade está, em nível básico, o que pode comprometer a orientação de alunos com NEE.

Embora os pais ou responsáveis, ou seja, a família esteja, fisicamente, fora do espaço educacional escolar, seria incompleta qualquer análise sem esses elementos que intervêm no processo de ensino/aprendizagem. Isso porque, a vida familiar representa um significativo cenário para o desenvolvimento afetivo-emocional e social de qualquer pessoa. É na família que os indivíduos desenvolvem seus primeiros vínculos, onde experimentam interações com adultos e com irmãos, se houver. A família é

Uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizando mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais. (Szymanski, 2000, p. 16).

As dimensões de análise-características do ambiente familiar e convívio familiar examinadas por meio de indicadores relativos a diferentes aspectos, permitem avaliar em que medida as condições de vida no lar e as práticas educativas familiares influem na direção que toma o desenvolvimento dos alunos (Giné, 1999).

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias. É nesse sentido, que a interação com famílias para conhecimento mútuo destaca-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional. O levantamento sistemático de informações objetivas sobre os recursos e as atitudes das famílias frente à escolarização dos filhos deve substituir ações baseadas em suposições genéricas do que, em tese, toda família deveria fazer para o bom desenvolvimento dos filhos.

Após as informações das caracterizações dos pais ou responsável dos alunos da UEB Profa. Rosália Freire apresentam-se, a seguir os dados econômicos da família do aluno (Quadro 4).

Quadro 4 - Dados econômicos dos pais ou responsáveis da UEB Profa. Rosália Freire

<b>Código</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>Número de pessoas que contribuem com a renda familiar</b>	2	1	2	1	1
<b>Vínculo empregatício</b>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
<b>Valor da renda mensal</b>	1 salário mínimo	----- -	1 salário mínimo	1 salário mínimo	1 salário mínimo
<b>Valor da renda mensal do grupo familiar</b>	2 salários mínimos	1 salário mínimo	2 salários mínimos	1 salário mínimo	1 salário mínimo
<b>Recebimento da Bolsa Família<sup>11</sup></b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Produção da autora (2016)

De acordo com os dados econômicos dos pais ou responsáveis, o número de pessoas que contribuem com a renda familiar é predominantemente de uma pessoa. Entretanto, dois pesquisados afirmam que ambos têm duas pessoas a contribuir com a renda familiar. Apenas um pesquisado afirma que não tem vínculo empregatício. Os cinco pesquisados recebem 1 salário mínimo<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas.

A renda mensal do grupo familiar dos pais ou responsáveis A e C são de 2 salários mínimos, enquanto, os pais ou responsáveis B, D e E é de 1 salário mínimo. Todos recebem o Bolsa-Família.

Esse baixo valor da renda mensal denota que as famílias informantes sofrem privações econômicas, que têm ainda reduzida condição social, o que interfere na saúde e pode, por sua vez, contribuir para aquisição da deficiência visual, em algum nível.

### 5.1.3 Análise dos resultados – Percepção do docente da UEB Profa. Rosália Freire

Nesta categoria, apresentam-se a seguir resultado/análise de dois questionários: caracterização do docente do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire e percepção do professor do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca da inclusão de alunos DV.

Quadro 5 - Caracterização do docente da UEB Profa. Rosália Freire.

Nível de ensino	Código do docente	Sexo	Idade	Tempo de serviço no magistério
1º ano A	SM	Feminino	34	6 anos
1º ano B	LM	Feminino	30	6 anos
2º ano A	GM	Feminino	36	12 anos
2º ano B	RS	Feminino	40	15 anos
3º ano A	GF	Feminino	36	12 anos
3º ano B	SH	Feminino	42	12 anos
3º ano C	RA	Feminino	50	24 anos
4º ano A	PJ	Masculino	36	12 anos
4º ano B	NF	Feminino	48	20 anos
5º ano A	MA	Masculino	37	18 anos
5º ano B	RR	Feminino	45	20 anos

Fonte: Produção da autora (2016).

Pelos dados do Quadro 5, relativos à categoria caracterização do corpo docente, o número de docentes é assim constituído: 1º ano, 2 docentes (SM e LM); 2º ano, 2 docentes (GM e RS); 3º ano, 3 docentes (GF, SH e RR); 4º ano, 2 docentes (PJ e NF); 5º ano, 2 docentes (MA e RR).

Dos 11 docentes, 9 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, a maior parte da população participante é do sexo feminino. Esse dado corrobora a afirmação de Sayão (2005), que aponta que na maioria dos países o gênero feminino domina a área pedagógica. A faixa

etária dos docentes varia de 30 a 50 anos.

Quanto ao tempo de serviço no magistério, este varia de 7 a 24 anos. Os dois professores do 1<sup>o</sup> ano, ambos afirmaram que têm 6 anos de tempo de serviço no magistério, quatro docentes afirmaram que têm 12 anos, um docente afirmou que tem 15 anos, um docente afirmou que tem 18 anos e dois docentes afirmaram que têm 24 anos de tempo de serviço no magistério.

De acordo com a formação acadêmica exposto no Quadro 6, oito professores afirmaram que a concluíram o curso de Pedagogia, um concluiu o curso de Letras, um concluiu o curso de Assistente Social e um docente não tem formação superior completa. Na pesquisa sobre Pós-Graduação, quatro afirmaram que fizeram Licenciatura em Educação Infantil, cinco fizeram Psicopedagogia e um fez Licenciatura em Educação Superior.

Quadro 6 – Formação acadêmica do docente da UEB Profa. Rosália Freire.

<b>Código do docente</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
SM	Pedagogia	Licenciatura em Educação Infantil
LM	Pedagogia	Licenciatura em Educação Infantil
GM	Letras	Psicopedagogia
RS	Pedagogia	Licenciatura em Ensino Superior
GF	Pedagogia	Psicopedagogia
SH	Assistente Social	Psicopedagogia
RA	Pedagogia	Psicopedagogia
PJ	Pedagogia	Licenciatura em Educação Infantil
NF	Ensino Superior incompleto	-----
MA	Pedagogia	Psicopedagogia
RR	Pedagogia	Licenciatura em Educação Infantil

Fonte: Produção da autora (2016).

Conforme o Quadro 7, dos oito docentes participantes da pesquisa disseram não ter formação continuada para trabalhar com as NEE, somente dois (SM e LM) não têm experiência com aluno com alguma NEE em sala de aula. E, dos três (GM, RS e GF) docentes que afirmam ter formação, todos declaram ter experiência com alguma NEE em sala de aula.

Quadro 7 – Formação e experiência do docente da UEB Profa. Rosália Freire.

<b>Código do docente</b>	<b>Formação continuada para aluno com NEE</b>	<b>Experiência com alguma NEE</b>	<b>Formação continuada para aluno com DV</b>	<b>Experiência com aluno DV</b>
SM	Não	Não	Não	Não
LM	Não	Não	Não	Não
GM	Sim	Sim	Sim	Não
RS	Sim	Sim	Sim	Sim
GF	Sim	Sim	Sim	Não
SH	Não	Sim	Não	Sim
RA	Não	Sim	Não	Sim
PJ	Não	Sim	Não	Sim
NF	Não	Sim	Não	Não
MA	Não	Sim	Sim	Sim
RR	Não	Sim	Não	Não

Fonte: Produção da autora (2016).

Em relação à formação continuada para trabalhar alunos com DV, dos 4 docentes que afirmaram que têm formação, somente dois docentes têm experiência com alunos DV em sala de aula e dos sete docentes que não têm formação continuada para DV, três declaram que têm experiência para com alunos DV, enquanto quatro docentes declaram que não têm experiência com alunos DV.

Portanto, é possível dizer que os dados relativos a esses docentes, no que se refere à formação profissional são preocupantes, pois ao analisar as informações dos professores, observa-se que a professora RA com mais tempo de serviço, possui curso de Pós-Graduação, mas não tem nenhuma formação continuada, mas possui experiência tanto com NEE quanto com DV.

A professora NF com 20 anos de tempo de serviço no magistério, ainda não possuía curso superior e nenhuma formação continuada; a professora RR com mesmo tempo de serviço, afirma que não tem formação continuada para as NEE e nem para os DV, mas tem somente experiência com alunos com NEE.

Os professores com 12 anos de tempo de serviço, dois (SH e PJ) afirmaram que não possuem formação continuada para as NEE e para a DV, mas já tiveram experiência. Os professores GM e GF declararam que têm formação continuada tanto para NEE quanto para a DV, mas têm experiência como NEE e não com DV.

O único professor com 18 anos de tempo de serviço no magistério não tem formação continuada para as NEE, mas tem formação continuada para os DV, assim afirmou que teve experiência com alunos com NEE e DV.

Já as professoras SM e LM com menos tempo de serviço no magistério afirmam que não têm nenhuma formação continuada e nem experiência.



Segundo o IBGE (2010), 21% dos educadores das escolas públicas estavam satisfeitos com a sua profissão, isto revela uma situação dramática, pois 79% dos profissionais estão insatisfeitos com sua profissão, ou seja, a maioria conforme a pesquisa.

Após as informações das caracterizações dos docentes do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire apresenta-se, a seguir a percepção do docente (Quadro 8).

Quadro 8 – Percepção do docente da UEB Profa. Rosália Freire.

<b>Código</b>	<b>SM</b>	<b>LM</b>	<b>GM</b>	<b>RS</b>	<b>GF</b>	<b>SH</b>	<b>RA</b>	<b>PJ</b>	<b>NF</b>	<b>MA</b>	<b>RR</b>
<b>A escola possui infraestrutura para atender os DV</b>	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim
<b>A escola possui material didático para aluno DV</b>	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<b>A presença de aluno DV interfere na sala regular</b>	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
<b>O atendimento do DV prejudica o sucesso dos alunos visuais na sala de aula</b>	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Você sente preparado para trabalhar alunos DV</b>	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Você colocar os alunos juntos de acordo com NEE</b>	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Produção da autora (2016).

Levando em consideração a infraestrutura da escola, cinco docentes afirmaram que a escola possui infraestrutura para o atendimento de alunos com DV e seis docentes afirmaram que não possui infraestrutura.

Em relação aos recursos materiais, dos 11 docentes investigados todos afirmaram que a escola não possui materiais adequados para trabalhar com alunos DV.

Para Cerqueira, & Ferreira (2000), os recursos didáticos devem ser fartos, variados e significativos nas escolas: fartos, pois podem atender a vários alunos simultaneamente; variados, pois podem despertar sempre o interesse da criança, possibilitando ao aluno diversas experiências; e, significativos, pois podem atender aspectos de percepção tátil e/ou visual, no caso de alunos de baixa visão e cegos, respectivamente.

Para Bruno, & Mota (2001) utilizar recursos didáticos que possam ser percebidos por todos os sentidos do corpo e promover a concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano são procedimentos imprescindíveis para uma educação mais abrangente, que contemple as diversidades entre os educandos. Apontam-se, nesse viés, alguns exemplos de recursos didáticos específicos e/ou adaptados, segundo Oka, & Nassif (2010, p.22):

“a) Máquina Braille, reglete e punção, guia de assinatura, soroban adaptado, bengala longa; Livros em Braille e com ilustrações em relevo, livros com objetos tridimensionais, globo terrestre com

relevo, representações gráficas bidimensionais em relevo (mapas, ilustrações, esquemas, gráficos etc.), maquetes adaptadas, multiplano (para ensino da Matemática);

c) Audiolivro e livro falado;

d) Pranchas para desenho e perfuração; carretilhas diversas, instrumentos adaptados para desenho geométrico (esquadros, transferidor, régua e compasso);

e) Materiais introdutórios do Braille (celas braille feitas com sucata, alphabrilite feito de E.V.A.).”

Do total de docentes, seis declaram que a presença de aluno DV interfere no trabalho em sala de aula e cinco disseram que não. Já, em relação ao atendimento do aluno DV em sala de aula regular, oito docentes declararam que o atendimento prejudica o sucesso dos outros alunos e três disseram que não.

De acordo com Minetto (2008), para um bom aprendizado dos alunos com deficiência, o professor tem que conhecer suas peculiaridades, tem que trabalhar em cima do potencial do aluno e não nas suas dificuldades, sendo necessárias estratégias diferenciadas para cada aluno, o que não acontece com os professores investigados.

Os pressupostos filosóficos da educação inclusiva são explicitados pelo Ministério da Educação (2004, pp. 8-10), ao afirmar que “o respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

Segundo o Relatório sobre o Parecer nº 17/2001 (p. 11), “a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional”.

Quanto a preparação dos docentes para trabalhar com alunos com DV, oito docentes afirmaram que não estão preparados para trabalhar com alunos DV e três afirmaram que estão preparados. Embora a escola precise ser repensada, para atender a cada aluno, faz-se necessário uma reflexão, a começar pelo profissional, que não esteja ali apenas pelo seu salário, mas sim para desenvolver um trabalho diferenciado, atendendo cada um dentro da sua especificidade.

De acordo com as respostas dadas pelos professores, oito afirmaram acham melhor colocarem os alunos juntos de acordo com suas NEE e três afirmaram que não.

Ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien,

na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha, em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusiva. Esses documentos ressaltam que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama das diferentes características e necessidades dos alunos.

A inclusão educacional começa a partir do momento em que a escola como um todo, busca de maneira satisfatória, solucionar e efetivar oportunidades para todos, e não com a exclusão de poucos, sendo que para isso a educação deve ocorrer como um processo de inclusão e não de exclusão como visto nas observações feita na escola. Sendo assim, a educação passa a ser inclusiva quando passa a enxergar a pessoa com deficiência como alguém que possui necessidade educacional especial e que precisa de atendimento diferenciado e não visto como uma pessoa incapaz de aprender e sem potencial algum.

Com referência a presença do aluno com DV na sala regular, seis afirmam que interferem no trabalho em sala de aula e cinco disseram que não.

De acordo com Minetto (2008), para um bom aprendizado dos alunos com deficiência, o professor tem que conhecer suas peculiaridades, tem que trabalhar em cima do potencial do aluno e não nas suas dificuldades, sendo necessárias estratégias diferenciadas para cada aluno, o que não acontece com os professores investigados.

Quanto ao atendimento com alunos com DV em sala de aula regular, oito docentes declararam que esse atendimento prejudica o sucesso dos outros alunos e três disseram que não.

Os pressupostos filosóficos da educação inclusiva são explicitados pelo Ministério da Educação (2004, pp. 8-10), ao afirmar que “o respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

Segundo o Relatório sobre o Parecer nº17/2001(p. 11), “a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional”.

Conforme a preparação dos docentes para trabalhar com alunos DV, oito docentes afirmaram que não estão preparados para trabalhar com alunos DV e três afirmaram que estão preparados. A maioria afirma que é melhor colocarem os alunos juntos de acordo com suas NEE.

Embora a escola precise ser repensada, para atender a cada aluno, faz-se necessário uma reflexão, a começar pelo profissional, que não esteja ali apenas pelo seu salário, mas sim para desenvolver um trabalho diferenciado, atendendo cada um dentro da sua especificidade.

Ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha, em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusiva. Esses documentos ressaltam que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama das diferentes características e necessidades dos alunos.

A inclusão educacional começa a partir do momento em que a escola como um todo, busca de maneira satisfatória, solucionar e efetivar oportunidades para todos, e não com a exclusão de poucos, sendo que para isso a educação deve ocorrer como um processo de inclusão e não de exclusão como visto nas observações feita na escola. Sendo assim, a educação passa a ser inclusiva quando passa a enxergar a pessoa com deficiência como alguém que possui necessidade educacional especial e que precisa de atendimento diferenciado e não visto como uma pessoa incapaz de aprender e sem potencial algum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi mencionado na introdução, este trabalho é parte integrante da disciplina Prática de Ensino Supervisionado, para a conclusão do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico, tendo como principal objetivo descrever sobre a percepção do professor do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca da inclusão de aluno DV.

Com relação aos objetivos específicos propostos, pode dizer-se que: apresentou o panorama histórico da cidade de São Luís - MA (BR); conceituou, e caracterizou a deficiência visual e traçar o percurso histórico da inclusão do deficiente visual no Brasil e em São Luís; expôs os fundamentos teóricos acerca do professor mediador da prática inclusiva e descrever a prática pedagógica inclusiva com aluno portador da DV na UEB Profa. Rosália Freire.

A obrigatoriedade da inclusão escolar de alunos com NEE nas salas regulares amparada pela Constituição de 1988 e em comunhão com a LDB nº 9 394/96, a qual delega à família, à escola e à sociedade o compromisso para a efetivação de uma proposta de escola para todos, faz garantir, que todas as escolas vêm abraçando essa nova realidade, olhando o aluno com necessidades especiais não mais como um problema, mas como um cidadão que desfruta de seus direitos e deveres.

Machado (2009, p. 11) alerta dizendo: “não há educação para todos sem compromisso social de torná-la realidade, nem é mera convicção teórica que faz que um direito seja respeitado”.

Assim, foi possível concluir que no local da pesquisa, ou seja, na UEB Profa. Rosália Freire, escola inclusiva com turmas heterogêneas em vários domínios, apesar dos direitos dos alunos com NEE, ainda existem vários empecilhos para que o aluno com DV se sinta inserido no processo ensino-aprendizagem. Constatou-se que as salas de aulas são numerosas, com espaços não acessíveis o que provoca transtornos aos alunos, professores não preparados, recursos didáticos ausentes, corpo administrativo não comprometido e até mesmo a falta de compromisso dos familiares são problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Quanto à minha experiência com os alunos DV, posso dizer que não foi impactante do ponto de vista da negatividade, pois não trouxe nenhum transtorno, pelo contrário, foi gratificante, já que a sala de aula como espaço de trocas e de interação permitiu-me visualizar a importância do papel que tenho como professora e agente do processo ensino-aprendizagem.

A minha formação como revisora em Braille contribuiu para uma prática cotidiana mais eficiente com alunos DV, mas a falta de materiais básicos na UEB Profa. Rosália Freire, como punção e reglete, prejudicou o desempenho do trabalho.

O sistema educacional deve munir-se de materiais importantes para a educação desse aluno:

cubarritmo; calculadora sonora; material de desenho adaptados(régua, transferidor, esquadro); sólidos geométricos; fita métrica adaptada; jogos adaptados (dominó, baralho, xadrez, dama) e outros; mapas em relevo; relógio braile e sonoro; bengala longa; bola com guizo; tronco humano desmontável; máquina de datilografia comum; thermoform; micro computador; impressora braile; kit Dosvox; braille falado; scanner; Open Book(sistema de leitura ótica que sintetiza em voz); gravador (Portaria nº 646, 2001, p. 78).

Ainda que o sistema educacional tenha um trabalho firmado no potencial do aluno, diagnosticando suas limitações e superações, tendo todos os recursos instrumentais à mão, a relação dialógica entre professor/aluno é fundamental para a concretização da inclusão.

Diante do exposto, acredita-se que uma das contribuições deste trabalho é proporcionar a comunidade acadêmica, professores, gestores, principalmente àqueles que estão em processo de aprendizagem, a oportunidade de perceber até que ponto o aluno DV é inserido na sala de aula convencional.

No intuito de ver efetivada a inclusão de DV em salas regulares, na UEB Profa. Rosália Freire, local da pesquisa, sugiro que a referida Unidade de Ensino busque uma expansão rápida de projetos para alunos com NEE, com o compromisso de transformar a escola para se adequar aos novos tempos, capacitando professores/colaboradores, realizando projetos políticos pedagógicos envolvendo a comunidade e adquirindo materiais adequados a fim de contribuir para a melhoria do bem-estar de todos.

Assim, é possível dizer que as perspectivas que dificultam as mudanças são: falta de infraestrutura da escola; distorção idade x série; falta de recurso didático; baixo nível de escolaridade dos pais ou responsáveis e destacando a fragilidade na formação do professor. Quanto as perspectivas que facilitam as mudanças positivamente são: sensibilização dos gestores para atender às mudanças de infraestrutura da UEB Profa. Rosália Freire com a finalidade de facilitar a acessibilidade do DV ou da pessoa com mobilidade reduzida; inclusão do aluno DV em sala de recursos em contraturno com objetivo de avanço de série; a escola deve solicitar ao gestor municipal a aquisição de material didático para que o professor desenvolva com qualidade sua prática pedagógica; o professor deve elaborar a partir de materiais simples, até mesmo com a participação do aluno DV, recursos que possam facilitar seu aprendizado; investimento em políticas educacionais com o objetivo de diminuir as diferenças socioeconômicas e promover maior expansão cultural no país; a gestão municipal deve promover cursos e eventos aos professores para capacitar e ressignificar sua prática pedagógica inclusiva e incentivos econômicos proporcional a partir da elevação do nível acadêmico dos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, V. (1990). *História oral: a experiência do CPDOC*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Alves, A. A. (2008). *Refração*. Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica.
- Amaral, J. R. (2003). *O Maranhão Histórico*. São Luís, MA: Instituto Geia.
- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília, DF: CORDE.
- Amiralian, M. L. (1992). *Compreendendo o cego através do procedimento de desenhos-história: uma abordagem psicanalítica da influência de cegueira na organização da personalidade*. (tese de doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Anache, A. A. (1994). *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual*. Campo Grande, MS: CECITEC/UFMS.
- André, M. E., & Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Associação Macaense de Apoio aos Cegos. (2002). [acesso em 05 de maio de 2016, disponível em <http://intervox.nce.ufjf.br/~amac/cegueira.htm>]
- Assunção, S. R. (2006). A inclusão de alunos com deficiência visual e seu processo de letramento. *Anais do IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Propostas e Ações Inclusivas: Impasses e Avanços*. Belo Horizonte, MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. [acesso em 20 de julho de 2016, disponível em <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br>].
- Batista, C. A., & Mantoan, M. T. (2005). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília, DF: MEC, SEESP.
- Baumel, R. C. (1990). *As Habilidades dos Professores para Portadores de Deficiência Visual*. (tese de doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Berkow, R., & Fletcher, A. J. (1995). *Manual Merck de Medicina: diagnóstico e tratamento*. (Vol. 16). São Paulo, SP: Roca
- Bruno, M. M. (1997). *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo, SP: Laramara.
- Bruno, M. M. (2001). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual* (Vol.1, fascículo I) Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Bruno, M., & Mota, M. (2001). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual* (Vol. I) Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Bueno, J. G. (1993). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, SP: EDUC.
- Bueno, J. G. (2001). *A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento* (Vol. 9). São Paulo, SP: Memnon.

- Bueno, J. G. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (Vol. 2) São Paulo, SP: EDUC.
- Caiado, K. R. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos* (Vol. 1). Campinas, SP: PUC.
- Campos, S. (2004). *Deficiência Visual*. [acesso em 20 de fevereiro de 2017, disponível em <http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/13379>].
- Carvalho, M. d. (2004). *A Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997-2002)*. (tese de doutoramento em Educação). Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba.
- Cerqueira, J. B., & Ferreira, M. A. (2000). *Os recursos didáticos na educação especial* [acesso em 18 de abril de 2016, disponível em [http://200.156.28.7/nucleus/media/common/nossos\\_meios\\_rbc\\_revabr2000\\_artigo3.Rtf](http://200.156.28.7/nucleus/media/common/nossos_meios_rbc_revabr2000_artigo3.Rtf)]
- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF [acesso em 5 de outubro de 2016, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)].
- Constituição do Estado do Maranhão de 1989*. (1989). [acesso em 12 de janeiro de 2017, disponível em <http://www.scribd.com/doc/6513080/Constituicao-do-Maranhao>].
- Corn, A. L., & Koenig, A. J. (1996). Perspectives on low vision. in: Corn, A. L.; Koenig, A. J. (Eds.). *Foundation of low vision: Clinical and Functional Perspectives*. New York: AFB Press.
- Costa Júnior, N. J. (2013). *Relação Porto-Cidade: Enfoque Ambiental no Porto do Itaqui*. (Monografia). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA
- Costa Neto, P. L. O. (1977). *Estatística*. São Paulo, SP: Edgard Blücher.
- Coutinho, C. (2008). *Métodos de investigação em educação*. Braga, PT: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. Lisboa, PT [acesso em 15 de outubro de 2017, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>]
- Crós, C. X, Mataruna, L., Filho, C. W. O., & Almeida, J. J. G. (2006). Classificação da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. *Revista Digital*, Buenos Aires, 10, (93) [acesso em 10 de julho de 2016, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm>].
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. (1994). Brasília, DF: CORDE.



- Decreto nº 3.298 de 24 de abril de 1999.* (1999). Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: MEC.
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril 2007.* (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas de ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília,DF.
- Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.* (2008). [acesso em 12 de dezembro de 2016, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm). Ministério da Educação].
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.*(2011). Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Fávero, Osmar et al. (Org.). (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: UNESCO.
- Ferreira, A. J. (1999). *O estado e as políticas do urbano em São Luís*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo.
- Ferreira, J. R. (2006). Educação especial inclusão e política educacional: notas brasileiras. in *Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus.
- Ferrel, K. (1996). Your child's development. In M.C. Holbrook (org.), *Children with visual impairments: A parents' guide* (pp. 73-96). The Special-Needs Collection. EUA: Woodbine House.
- Fontes, R. d. (2009). *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Francisco, W. de C. (2017). Economia do Maranhão. *Brasil Escola* [acesso em 30 de abril de 2017 disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/brasil/economia-maranhao.htm>].
- Freire, H. &, Bayma, A. (2009). *O abandono escolar no ensino médio público brasileiro: Alguns factores pessoais e familiares*. (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra, PT.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freitas, S. N. (2006). Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, 2, (3).
- Frick, K., & Foster, A. (2003). *The magnitude and cost of global blindness: an increasing problem that can be alleviated*. *Am. J. Ophthalmol*, 135, (4).

- Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão* (Vol. 2) Brasília, DF: Ministério Público Federal.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Gil, M. (Org). (2000). *Deficiência visual*. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação a Distância.
- Giné, C. (1999). La evaluación psicopedagógica. In *Desarrollo Psicológico y Educación. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Godóis, A. B. (2008). *História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal* (Vol. 2). São Luís, MA: AML/EDUEMA.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, A. V. (2009). *A história da educação de cegos no Maranhão*. (Monografia) . Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA.
- Gonçalves, H. de A. (2005). *Manual de Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo, SP: Avercamp.
- IAPB. (2012). *Cegueira, pobreza e desenvolvimento: o impacto da VISÃO 2020 no milênio das Nações Unidas. Metas de desenvolvimento*. [acesso em 12 de fevereiro de 2017, disponível em [http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/cegueira\\_pobreza\\_e\\_desenvolvimento.pdf](http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/cegueira_pobreza_e_desenvolvimento.pdf)].
- IBGE. (2010). *Sinopse do censo demográfico de 2010*. [acesso em 12 de dezembro de 2016, disponível em <http://www.ibge.gov.br>].
- IBGE. (2012). *Censo Demográfico*. [acesso em 20 de janeiro de 2017, disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>].
- IBGE. (2013). *Censo Demográfico*. [acesso em 20 de janeiro de 2017, disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>].
- IMESC. (2010). *Índice de Desenvolvimento Municipal 2010*. [acesso em 10 de janeiro de 2017, disponível em <http://www.imesc.ma.gov.br>].
- INEP. (2014). *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2009*. Brasília, DF: MEC.
- Jannuzzi, G. M. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Jannuzzi, G. M. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, SP: Ed. Associados.

- Lei nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.* (1961) [acesso em 20 de outubro de 2016, disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>].
- Lei nº 5.692/71 de 20 de dezembro de 1971.* (1971) [acesso em 12 de setembro de 2016, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)].
- Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil.
- Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001.* (2001) [acesso em 12 de setembro de 2016, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)].
- Lima, T. M., Silva, M. J., & Silva, S. M. (2005). *Crianças e Adolescente com Deficiência: direitos e indicadores de inclusão*. São Luís, MA: EDUFMA.
- Louro, V. S. (2012). *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo, SP: Ed. Som.
- Lowenfeld, B. (1973). *The visually handicapped child in school*. New York: The John Day Company.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, SP: Cortez.
- Luz, I. M. (2003). *A Escola de Cegos do Maranhão e o atendimento ao portador de deficiência visual*. (Monografia). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA.
- Machado, E. M. (2009). A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. in Silva, R.; Souza Neto, J. C. de; Moura, R. A. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo, SP: Expressão e Arte Editora/ FAPESP/UNESCO.
- Marchesi, Á. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. in Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre, RS : Artmed.
- Martinez, A. (2005). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. in: Martinez A. M. (Ed.). *Psicologia escolar e compromisso social*. São Paulo, SP: Alínea.
- Martins, J. d. (2012). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classe social*. São Paulo, SP: Vozes.
- Martins, L. A. (2006). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mazzotta, M. J. (1982). *Fundamentos da educação especial*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Mazzotta, M. J. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo, SP: EPU.
- Mazzotta, M. J. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Mazzotta, M. J. (1999). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.

- Mazzotta, M. J. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (Vol. 5) São Paulo, SP: Cortez.
- Meireles, M. M. (1960). *História do Maranhão*. Rio de Janeiro, RJ: DASP.
- Melo, H. F. (1991). *Deficiência Visual: Lições Práticas de Mobilidade*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiente mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional*. (tese de Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Mendes, S. R. (2002) *A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados. 25º Reunião da ANPED*, GT 8. [acesso em 20 de fevereiro de 2017 disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)].
- Michel, M. H.(2009). *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Minetto, M. d. (2008). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio: 2a ed. rev. atual. ampl.* Curitiba, PR: Ibpex.
- Miranda, A. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- Ministério da Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (1995). *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Deficiência Visual (Série Diretrizes)*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2005). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual* (Vol. 8) Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Moreira, H. (2015). *O Imparcial*. [ acesso 15 de outubro de 2017, disponível em <https://oimparcial.com.br/noticias/cidades/2015/07/festa-dos-miolos-de-bumba-boi-acontece-nesta-sexta-feira-no-centro-historico>]
- Munster, M. A., & Almeida, J. J. (2005). Atividade física e deficiência visual. in: Gorgatti, M. G.; Costa, R. F. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. São Paulo, SP: Manole.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Oka, C. M., & Nassif, M. C. (2010). Recursos escolares para o aluno com cegueira. in: Sampaio, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro, RJ : Cultura Médica; Guanabara Koogan.
- Oliveira, R. C. (2000). *Entendendo a baixa visão: orientações aos professores*. Brasília, DF: MEC/ SEESP.
- OMS. (2010). *Cegueira, Pobreza e Desenvolvimento: O Impacto da VISÃO 2020 no Milênio das Nações Unidas. Metas de Desenvolvimento*. [acesso em 20 de fevereiro de 2016, disponível em [www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/cegueira\\_pobreza\\_e\\_desenvolvimento.pdf](http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/cegueira_pobreza_e_desenvolvimento.pdf)].
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, PT: Areal Editores.
- Paim, C. M. (2002). *Integração Escolar do Aluno com Cegueira: da Interação à Ação*. (dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA.
- Parecer nº17/2001*. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica . Brasília, DF.
- Paulino, M. M. (2006). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- PNUD. (2013). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: 2011 a 2014* [acesso em 20 de fevereiro, disponível em <http://www.pnud.org.br/atlas/>].
- Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997*. (2001). Regulamenta a implantação do disposto nos Artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Educação Profissional: Legislação Básica. (5a ed.) Brasília, DF: MEC.
- Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002*. (2002). Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. [acesso em 10

de outubro de 2016, disponível em <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>].

Ramalho, B. L., & Beltrán Núñez, I. (2011). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, 40.

*Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.* (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena [acesso em 10 de janeiro de 2017, disponível em : [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)].

*Resolução nº 2, de 11 de setembro 2001.* (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Seção 1E. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

*Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.* (2009). *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Brasília, DF: MEC.

*Resolução nº 291/02 de 12 de dezembro de 2002.* (2002). São Luís, MA [acesso em 12 de janeiro de 2017, disponível em <http://www.cge.ma.gov.br/documento>].

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias, in David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade.* Porto, PT: Porto Ed..

Sampaio, C. T; Sampaio, S. M. R. (2009). Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida. – Salvador, BA: EDUFBA.

Santos, I. A. (2008). *Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica.* Curitiba,PR: Cornélio Procópio, [acesso em 10 de fevereiro de 2017, disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/arquivos/2346-6.pdf>].

Santos, M. P. (2000). *Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro.* Brasília, DF: Integração.

Santos, M. P. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*, Niterói, RJ, (7), 78-91.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro, RJ: WVA.

Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professoras em creche.* (tese de doutoramento) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

- Secretaria Municipal de Educação. (2002). *Proposta de Reestruturação, Implantação e Implementação dos Serviços e Programas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino*. São Luís, MA.
- Secretaria Municipal de Educação. (2002). *Proposta de Reestruturação, Implantação e Implementação dos Serviços e Programas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino*. São Luís, MA: Superintendência da Área de Educação Especial.
- Secretaria Municipal de Educação. (2006). *Relatório de acompanhamento da Superintendência da área de Educação Especial no período de 2002-2006*. São Luís, MA: Superintendência da Área de Educação Especial.
- Secretaria Municipal de Educação. (2008). *Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial 2002-2008*. São Luís, MA. Superintendência da Área de Educação Especial.
- Secretaria Municipal de Educação. (2015). *Plano Municipal de Educação de São Luís 2015 - 2024* [acesso em 2º de fevereiro de 2016 disponível em [http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85\\_documento\\_base\\_do\\_pme\\_2015.2024\\_aprovado\\_pelo\\_fme.pdf](http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf)].
- Sei, M. (2001). Recursos não ópticos e recursos para controle da iluminação. in Sampaio, M. W. *et. al. Auxílios para baixa visão*. São Paulo, SP: Laramara.
- Sena, C., Conceição, L. M., & Vieira, M. (2004). *O educador reflexivo: registrando e refletindo*. São Paulo, SP : Ed. Doxa.
- Silva, L. G. (2006). Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. in Martins, L. de A. R., Pires, J., Pires, G. N. da L., & Melo, F. R. L.V. (Org.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sousa, M. G. (2008). *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida*. 130 f. (dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.
- Szymanski, H. (2000). A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, DF, 81, (197), 14-25, jan./abr. [acesso em 10 de fevereiro de 2017, disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/153/152>].
- Thomas, H. (1999). *Les Exclus*. Paris: PUF.
- UNICEF. (2013). *A situação mundial da infância 2013*. [acesso em 10 de novembro de 2016, disponível em [http://www.unicef.pt/18/site\\_pr\\_unicef\\_sit\\_mundial\\_infancia\\_2014\\_01\\_30.pdf](http://www.unicef.pt/18/site_pr_unicef_sit_mundial_infancia_2014_01_30.pdf)].
- UNICEF. (2014). *Campanha Nacional pelo Direito à Educação: O Enfrentamento da Exclusão Escolar*. Brasília, DF.
- UNICEF, & UNESCO. (2015). *Fixing the broken promise of education for all: findings from the Global Initiative on Out-of-School Children* . [acesso em 2016 de novembro de 10,

disponível em [http://www.uis.unesco.org/ Education/Documents/oosci-global-exsum-en.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-global-exsum-en.pdf)].

Varão (2015). *Caravelas Turismo*. [acesso em 12 de dezembro de 2016, disponível em <https://www.caravelaturismo.com.br/receptivosaoluis>, 12 de dezembro de 2016).

Vergara, S. C. (2004). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo, SP: Atlas.

Vianna, P. M., & Rodrigues, M. R. (2008). *Psicologia do desenvolvimento e da linguagem do deficiente visual*. Rio de Janeiro, RJ: Universidade do Rio.

Vygotsky, L. S. (1995). *Fundamentos de defectologia*. Havana, Cuba: Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Zoía, A. (2006). Todos iguais, todos desiguais. in: Almeida, D. B. de (Org). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra.

Site Consultado:

Ebah - A rede social para o compartilhamento acadêmico. Lentes esféricas e instrumentos ópticos [acesso em 12 de junho de 2016, disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgnkAG/lentes-esfericas-instrumentos-opticos>]



## APÊNDICES

### Apêndice A

#### **CARTA DE ESCLARECIMENTO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

##### **Carta de Esclarecimento ao Participante da Pesquisa**

A presente pesquisa se propõe descrever a percepção dos docentes do ensino fundamental na UEB Profa. Rosália Freire. A pesquisa será quanti-qualitativa, envolvendo coleta de dados por meio de questionários individuais que serão realizadas pela pesquisadora com professores, pais ou responsáveis dos alunos (as) atendidos (as) pela UEB Profa. Rosália Freire. Os (as) professores (as), pais ou responsáveis dos alunos (as) responderão os questionários na própria escola. Os conteúdos do material levantado serão analisados e será garantido sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos (às) participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados no Relatório de Estágio Supervisionado do Instituto Politécnico de Guarda da Mestranda Rosangela Soares Encarnação.

---

Rosangela Soares Encarnação

---

Professor Doutor João Carlos Pereira Mira Leitão

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_ após a leitura da CARTA DE ESCLARECIMENTO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito da pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo, alvo da pesquisa, e fica ciente de que todo trabalho realizado se torna informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante ou responsável legal

## Apêndice B

### Questionário aplicado na pesquisa ao aluno da UEB Profa. Rosália Freire

Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados tem como finalidade obter informações sobre os alunos da UEB Profa. Rosália Freire, elaborada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, tendo como objetivo descrever a percepção do docente do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca do aluno DV.

O mesmo será utilizado exclusivamente para fins académicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado no Instituto Politécnico da Guarda. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

#### Caracterização do aluno

1. Qual a Idade do aluno?
2. Qual é sexo do aluno?
3. Qual é a etapa que o aluno atualmente cursa?
4. Qual é a etnia do aluno?
5. Motivo da escolha da UEB Profa. Rosália Freire?
6. O aluno é portador alguma deficiência?
7. Tipo de deficiência?

## Apêndice C

### Questionário aplicado na pesquisa ao pai ou responsável da UEB Profa. Rosália Freire

Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados tem como finalidade obter informações dos pais ou responsáveis da UEB Profa. Rosália Freire, elaborada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, tendo como objetivo descrever a percepção do docente do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca do aluno DV. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins académicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado no Instituto Politécnico da Guarda. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

#### Caracterização dos pais ou responsáveis

1. Grau de parentesco com o aluno
2. Nível de escolaridade
3. Profissão
4. Estado civil

#### Dados económicos

5. Número de pessoas que contribuem com a renda familiar?
6. Vínculo empregatício?
7. Valor da renda mensal?
8. Valor da renda mensal do grupo familiar?
9. Recebimento da Bolsa Família?

## Apêndice D

### Questionário aplicado na pesquisa ao docente da UEB Profa. Rosália Freire

Este questionário constitui o instrumento de recolha de dados tem como finalidade obter informações dos docentes da UEB Profa. Rosália Freire, elaborada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, tendo como objetivo descrever a percepção do docente do ensino fundamental da UEB Profa. Rosália Freire acerca do aluno DV. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins académicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado no Instituto Politécnico da Guarda. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

#### Caracterização dos docentes

1. sexo
2. Idade
3. Tempo de serviço no magistério
4. Formação
5. Pós-graduação

#### Percepção dos docentes

6. A escola possui infraestrutura para atender os DV?
7. A escola possui material didático para aluno DV?
8. A presença de aluno DV interfere na sala regular?
9. O atendimento do DV prejudica o sucesso dos alunos visuais na sala de aula?
10. Você sente preparado para trabalhar alunos DV?
11. Você colocar os alunos juntos de acordo com NEE?

## ANEXOS

### Anexo A

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

##### 1º Bimestre

###### Estudo do Texto:

A tipologia narrativa: o gênero, o conto e a crônica.

###### Gramática Aplicada ao Texto:

Nível de linguagem: linguagem formal e linguagem coloquial; língua falada e língua escrita;

Estrutura e formação de palavras;

Substantivo;

Determinantes do substantivo: adjetivo e locução adjetiva; artigo; numeral e pronome;

Produção textual:

Conto e crônica

##### 2º Bimestre

###### Estudo do Texto:

A tipologia narrativa: o relato de experiência e o relato de memória; biografia e autobiografia; diário e relato de viagem.

###### Gramática Aplicada ao Texto:

Pontuação: o uso da vírgula.

Verbo;

Flexão verbal: número, tempo, modo, pessoa e voz

Conjugação verbal

###### Produção Textual:

Relato de experiência e biografia

##### 3º Bimestre

###### Estudo do Texto:

Texto literário e não-literário;

Texto literário: o poema;

Texto não literário: a notícia;

Denotação e conotação;

Linguagem figurada: metáfora, personificação, aliteração, trocadilho.

###### Gramática Aplicada ao Texto:

Advérbio e locução adverbial;

Formas nominais do verbo: infinitivo, gerúndio e particípio;

Preposição;

Conjunção;

###### Produção textual:

Poema

Notícia de Jornal

##### 4º Bimestre

###### Estudo do Texto:

Artigo de opinião: compreensão e interpretação

Reportagem e cartum

Texto argumentativo

###### Gramática Aplicada ao Texto:

Frase, oração e período

Termos essenciais da oração: sujeito e predicado

Classificação do sujeito

Classificação do predicado

Termos integrantes da oração: objeto direto; objeto indireto; complemento nominal; agente da passiva;

Termos acessórios da oração: adjunto adnominal; adjunto adverbial e aposto;

Termo independente da oração: vocativo;

Análise sintática.

Produção textual: Charge

## Anexo B

### O Retorno do Patinho Feio

Alfonso era o mais belo cisne do lago de Astúrias. Todos os dias, ele contemplava sua imagem refletida nas águas daquele chiquerrimo e exclusivo condomínio para aves milionárias. Mas Alfonso não se esquecia de sua origem humilde.

- Pensar que, não faz muito tempo, eu era conhecido como o Patinho Feio...

Um dia, ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola.

Voou até a lagoa do Quaquenhá. O pequeno e barrento local de sua infância. A pata Quitéria conversava com as amigas chocando sua quadragésima ninhada. Alfonso abriu suas largas asas brancas.

- Mamãe! Mamãe! Você se lembra de mim?

Quitéria levantou-se muito espantada.

- Se-se-senhor cisne...quanta honra...mas creio que o senhor se confunde...

- Mamãe...?

- Como poderia eu ser mãe de tão belo e nobre animal?

Não adiantou explicar. Dona Quitéria balançava a cabeça.

- Este cisne é mesmo lindo... mas doido de pedra, coitado...

Alfonso foi então procurar a Bianca. Uma patinha linda do pré-primário. Que vivia chamando Alfonso de feio.

- Lembra de mim, Bianca? Gostaria de me namorar agora? He, he, he...

- Deus me livre! Está louco? Uma pata namorando um cisne! Aberração da natureza...

Alfonso respirou fundo. Nada mais fazia sentido por ali. Resolveu procurar um famoso bruxo da região.

Com alguns passes mágicos, o feiticeiro e astrólogo Omar Rhekko resolveu o problema. Em poucos dias, Alfonso transformou-se num pato adulto. Gorducho e bastante sem graça. Dona Quitéria capricha fazendo lasanhas para ele.

- Cuidado para não engordar demais, filhinho.

Bianca fez um cafuné na cabeça de Alfonso.

- Gordo... pescoçudo... bicudo.... Mas sabe que eu acho você uma gracinha?

Viveram felizes para sempre.

Marcelo Coelho

## Anexo C

### Bruxas não existem

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo - gritava o João Pedro, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa,



caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria. Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Moacyr Scliar

Aconteceu na caatinga

Era meio-dia e a caatinga brilhava à luz incandescente do Sol. O pequeno Calango deslizou rápido sobre o solo seco, cheio de gravetos e pedras, parando na frente do majestoso Mandacaru, que apontava para o céu seus espinhos, os grandes braços abertos em cruz.

- Mandacaru! Mandacaru! Eu ouvi os homens conversando lá adiante e eles estavam dizendo que, como a caatinga está muito seca e cor de cinza, vão trazer do estrangeiro umas árvores que ficam sempre verdes quando crescem e estão sempre cheias de folhas.

- Mas que novidade é essa? - Falou a Jurema.

- Coisa de gente besta - disse o Cardeiro, fazendo um muxoxo irritado e atirando espinhos para todo lado.

- Eu é que não acredito nessas novidades - sussurrou o pequeno e tímido Preá.

A velha Cobra, cheia de escamas de vidro e da idade do mundo, só fez balançar a cabeça de um lado para o outro e, como se achasse que não valia a pena falar, ficou em silêncio.

E no outro dia, bem cedinho, os homens já haviam plantado centenas de arvoretinhas muito agitadas, serelepes e faceiras, que falavam todas ao mesmo tempo na língua lá delas, reclamando de tudo: do Sol, da poeira, dos bichos e das plantas nativas, que elas achavam pobres, feias e espinhentas. Enquanto falavam, farfalhavam e balançavam os pequenos galhos, que iam crescendo, ganhando folhas e ficando cada vez mais fortes.

Enquanto isso, as plantas da caatinga, acostumadas a viver com pouca água, começaram a notar que essa água estava cada vez mais difícil de encontrar. As raízes do Mandacaru, da Jurema e do Cardeiro cavavam, cavavam e só encontravam a terra seca e esturricada.

O Calango então se reuniu com os outros bichos e plantas para encontrar uma solução. E foi a velha Cobra quem matou a charada:

- Quem está causando a seca são essas plantinhas importadas e metidas a besta! Eu me arrastei por debaixo da terra e vi o que elas fazem: bebem toda a nossa água e não deixam nada para a gente.

- Oxente! - gritou o Calango. - Então vou contar isso aos homens e pedir uma solução.

Mas logo o Calango voltou, triste e decepcionado.

- Os homens não me deram atenção - disse. - Falaram que eu não tenho instrução, não fiz universidade e que eu estou atrapalhando o progresso da caatinga.

E todos os bichos e plantas ficaram tristes, mas estavam com tanta sede que nem sequer puderam chorar: não havia água para fabricar as lágrimas. Por muitos dias ficaram assim e quando estavam à beira da morte houve um movimento: era o Preá, que levantou o narizinho, farejou o ar e, esquecendo a timidez, gritou:

- Estou sentindo cheiro de água!

- É mesmo! - Gritaram todos.

- O que será que aconteceu? - Perguntou a Jurema.

- Eu vou ver o que foi - e o Calango saiu veloz, espalhando poeira para todos os lados.

O Mandacaru estirou os braços, espreguiçou-se e sorriu:

- Estou recebendo água de novo! Hum.... É muito bom! Mas vejam! O Calango está de volta com novidades!

E espichando meio palmo de língua de fora, morto de cansado pela carreira, o Calango contou tudo.

- As pequenas bandidas verdes, depois de beber quase toda a água da caatinga, estavam ameaçando a água dos rios e dos açudes perto das cidades. Os homens então viram o perigo e deram fim a todas elas. Estamos salvos!

E todos ficaram alegres, sentindo a água subir pelas raízes. Olharam para o céu azul da caatinga, aquele céu claro, o Sol brilhante, olharam uns para os outros e viram que eram irmãos, na mesma natureza, no mesmo tempo, na mesma Terra.

E a velha Cobra, desenroscando-se toda lentamente, piscou o olho e concluiu:

- É como dizia minha avó: cada macaco no seu galho!

Clotilde Tavares

A luva

Foi nos tempos distantes do amor cortês. No reino medieval do rei Franz era dia de festa, e o ponto alto das festividades era a exibição de feras selvagens, trazidas de terras distantes, na arena do grande castelo. Em volta da arena erguiam-se as arquibancadas, encimadas por altos balcões onde brilhavam os nobres da corte, ao lado das belas damas faiscantes de joias. Entre elas se destacava a donzela Cunegundes, tão rica e formosa quanto orgulhosa, e de pé ao seu lado estava o seu apaixonado adorador, o jovem cavaleiro Delorges, cujo amor ela desdenhava, distante e fria.

Chegou a hora do início da função. A um sinal do rei, abriu-se a porta da primeira jaula, da qual saiu, majestoso, um feroz leão africano e, sacudindo a juba dourada, deitou-se na areia, preguiçoso. Abriu-se a segunda jaula, liberando um terrível tigre de Bengala, que encarou o leão com olhos ameaçadores e deitou-se também, tenso, como quem prepara um bote mortal. Em seguida, abriu-se a terceira jaula, da qual saltaram, quais enormes gatos negros, duas panteras de dentes arreganhados, deitando-se agachados e aumentando a tensão do ambiente.

Fez-se um silêncio no público: todos aguardavam ansiosos um pavoroso embate mortal entre os quatro monstros felinos... E neste momento, como que sem querer, a donzela Cunegundes deixou cair, do alto do balcão, sua branca luva, bem no centro da arena, entre as quatro feras assustadoras. E dirigindo-se com um sorriso irônico ao seu cavaleiro adorador, falou, afetada:

"Cavaleiro Delorges, se de fato me amais como viveis repetindo, provai-o, indo buscar e me devolver a minha luva."

O cavaleiro Delorges não respondeu nada e sem titubear, desceu rápido do balcão e com passos decididos pisou na arena, entre as fauces hiantes e as presas arreganhadas das quatro feras. Calmo e firme ele apanhou a luva, e sem olhar para trás e sem apressar o passo, voltou para o balcão, sob os sussurros de espanto e admiração de todo o público presente.

A donzela Cunegundes estendeu a mão num gesto faceiro para receber a luva e com um sorriso cheio de promessas, falou:

"Ganhaste a minha gratidão, cavaleiro Delorges."

Mas em vez de entregar-lhe a luva, o cavaleiro Delorges atirou-a no belo rosto da dama cruel e orgulhosa: "Dispensar a vossa gratidão, senhora!", ele disse.

E voltando-lhe as costas, o cavaleiro Delorges foi embora para sempre.

Tatiana Belinky

A gata apaixonada

Quando perguntam como é que eu consegui sair com a Carla, eu respondo que foi por causa do Aldemir Martins. O pintor famoso.

Eu estava, tranquilo, estudando. Juro. Lá pelas 3 da tarde o telefone tocou. Era ela, a vizinha da casa 3.

A mãe morreu há uns quatro anos. O pai é superciumento, não a deixa sair de casa nunca.

- Oi, Rodrigo... você tem um gato grande, malhado?

- Tenho. O nome dele é Sorvete.

- Sorvete?

- Quando a gente encosta a mão, ele se derrete todo.

- Ele briga com a minha gata, a Tati. Já aconteceu várias vezes. Acho que é ciúme.

- De outro gato?

- Não. De um quadro. Uma pintura. Do Aldemir Martins.

Dez minutos depois eu estava na sala da casa dela. Só nós dois.

- Você vai ver - ela disse.

- É sempre na mesma hora. Já ouviu falar do Aldemir Martins?

- Já. É um pintor famoso pra caramba. Mora aqui em São Paulo.

- Morava. Morreu há pouco tempo. Minha mãe era apaixonada pela pintura dele. Ele ilustrava livros, revistas, jornais... pintava cangaceiros, galos, passarinhos, peixes...

- Tô sabendo. Desenhava até rótulos de maionese, de vinho...

- Minha mãe comprava tudo que podia. A gente comia em pratos desenhados por ele, tinha lençóis, tapetes, cortina de banheiro...

Carla me levou pra um canto da sala. Em cima de uma imitação de lareira, havia uma tela do Aldemir Martins, pequena, com o desenho de um gato. Um gato gordo, vermelho e azul, um focinho enorme, mostrando as garras, sedutor, os olhos verdes calmos, hipnóticos.

- Minha mãe adorava esse quadro.

Então ela me puxou pra trás de uma cortina pesada, que cobria a vidraça que dava pro jardim.

Tati entrou na sala. Pulou pro beiral da falsa lareira e parou em frente ao quadro, olhando pro gato pintado. Ficamos assim uns 20 minutos, escondidos, calados. Até que ele apareceu. O velho Sorvete. O gato mais descolado do pedaço. Veio gingando, passou entre os móveis, parou na frente da lareira, olhou pro alto e não gostou nada do que viu.

Carla segurou no meu braço.

Sorvete pulou pro beiral.

Briga de gato é mais rápido que videogame. Tati pulou, atravessou uma janela aberta e fugiu pro jardim, com o Sorvete atrás.

- Minha mãe dizia que um artista é capaz de recriar a vida. Se Deus existe, com certeza é um artista. Mas acho que você vai ter de trancar o Sorvete em casa, Rodrigo. Não gostei daquilo.

- Não, Carla. A gente encontra outro jeito. Pra mim as pessoas, os bichos, qualquer coisa que se mexa... têm de ter liberdade. Têm de ter uma janela aberta.

- Mas o Sorvete é meio selvagem...

- Isso. É assim que eu gosto dele. Eu também sou meio selvagem. Sabe o que eu faço? Eu como o tomate inteiro. Eu não fico esperando a minha mãe partir e colocar na salada!

Ela riu. Não sei de onde eu tirei essa história do tomate. Aí me empolguei, e ia dar mais exemplos de como eu era selvagem, mas a cortina se abriu de repente e o pai dela apareceu.

O cara ficou nervoso, quase chamou a polícia, mas depois a gente explicou, ele se arrependeu e acabou até deixando a filha sair comigo.

Eu e a Carla estamos namorando. Juro.

Ivan Jaf