

NÓS SEM NÓS: ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Maria Terêsa Rocha **Triñanes** – PUC-Campinas

Sônia Maria Chadi de Paula **Arruda** – UNICAMP

Instituição Financiadora: CAPES

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar o trabalho pedagógico inclusivo de uma equipe escolar, do ensino fundamental, de uma Escola de Tempo Integral (ETI) da rede pública estadual paulista, junto aos alunos com deficiência visual que participam da mesma. Metodologia: qualitativa, com estudo bibliográfico, das diretrizes para a ETI, do atendimento educacional especializado; e entrevistas com os profissionais da educação. Os dados coletados foram analisados com base na pedagogia histórico-crítica, contextualizando com a educação inclusiva. Apontamos: ressignificação do AEE para as ações pedagógicas inclusivas emancipatórias da ETI para o aluno com deficiência visual. Percebemos a necessidade de fomento à fusão da educação especial com a educação básica, concretizando um ensino de qualidade para todos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Escola de Tempo Integral; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Visual

Abstract

The objective of this study is to analyze the pedagogical work of an inclusive school staff, elementary school for a Full-Time (FTE) public school in São Paulo, with students with visual impairments included. Methodology: qualitative, use bibliographical study, the Guidelines for the TSI and the ESA (specialized educational services), and interviews with education professionals. The collected data were analyzed based on the historical-critical pedagogy, contextualizing with inclusive education. We point: reclassification of the ESA to the pedagogical practices of inclusive emancipatory TSI for students with visual impairments. See the need to promote the merger of special education from primary education, achieving a quality education for all.

Keywords: Inclusive education, day schools, specialized educational services, Visual Impairment

Introdução

A partir do paradigma da inclusão, escola inclusiva é aquela que acolhe a todos com o intuito de educar para o “*desenvolvimento pleno de seu potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana*”. (BRASIL, 2008a).

Compromissado com a Legislação Nacional e com os documentos internacionais, o Governo do Estado de São Paulo lançou a Escola de Tempo Integral (ETI) em 2005 (BRASIL, 2005). A ETI trouxe como princípio organizador do currículo a perspectiva de integração das áreas disciplinares, pressupondo a articulação de experiências e atitudes, a fim de superar a fragmentação dos diversos campos do saber, e levar o aluno a conquistar uma visão mais abrangente e complexa do conhecimento.

Após estudo bibliográfico, como primeira ação investigativa, não encontramos dados relativos à temática deste estudo. Realizamos assim, estudo dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e de documentos internacionais garantidos

pela Organização das Nações Unidas em paralelo com as Diretrizes lançadas para a Escola de Tempo Integral, no intuito de clarificar as propostas de inclusão educacional para ao Estado de São Paulo que dispõe sobre a equalização das oportunidades escolares para todos.

Foi pesquisa de uma ETI no Estado de São Paulo que possui uma sala de recursos para deficiência visual. Esta deve ser compreendida como uma necessidade educacional especial (NEE) permanente que requer intervenções pedagógicas especiais e específicas. Acompanhar os conteúdos curriculares é tarefa difícil, que necessita de professor especializado para intervenções pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas.

Proposta de inclusão educacional para o Estado de São Paulo

A partir dessa visão de educação adentramos nas condições de inserção da pessoa com deficiência visual no Ensino Fundamental, apoiando-nos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b); na Resolução SE 7, de 18-1-2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral; e no documento nacional garantido pela ONU: Ratificação da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 09 de Julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

As políticas governamentais implementadas têm fomentado a necessidade da ampliação dos conceitos referentes à inclusão educacional e educação inclusiva. Garcia (2008, p.45) distingue as Políticas Inclusivas na Educação: do Ato Global ao Local, afirmando que **“inclusão educacional”**, está centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural e a **“educação inclusiva”**, tem como ênfase os “serviços educacionais especializados”.

O atendimento educacional especializado, em caráter suplementar e/ou complementar à escolarização do ensino regular, deve garantir o apoio e suporte pedagógico às necessidades educacionais especiais da demanda suscitada pela diversidade na escola e do tempo ampliado na ETI. Saviani (2008, p.09) pontua que é função da escola oferecer:

Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Concomitante é preciso que se aperfeiçoem condutas de atenção e respeito às identidades sociais reais de cada um com relação aos atributos que o sujeito possa possuir; para que seja “um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima”. (GOFFMAN, 1988, p.16)

Escola de Tempo Integral

Escola de Tempo Integral é uma “nova” estrutura escolar que visa ao desenvolvimento da educação integral para alunos do Ensino Fundamental advindo do Programa Mais Educação (que amplia o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede pública, implementado com o apoio dos Ministérios da Educação, Esporte, Cultura e Desenvolvimento Social).

O projeto Escola de Tempo Integral (ETI - já preconizada no PDE) é lançado na rede estadual de São Paulo, pela Resolução SE nº 89¹, de 09 de dezembro de 2005. Apresenta como proposta pedagógica, a ampliação da jornada escolar, criando uma nova grade curricular (currículo básico e oficinas curriculares) a ser desenvolvida a partir das próprias

¹Posteriormente foi estabelecida a Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006 (BRASIL, 2006), que dispunha sobre a organização e funcionamento da ETI.

unidades escolares, em seus currículos. Ela incorpora aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e prático valorizando e ampliando o universo referencial de seus alunos.

A ETI é lançada, também, como promotora de maior qualidade ao ensino público e dá nova dimensão ao papel e à função da escola e ao processo de ensino-aprendizagem na superação da evasão e do fracasso escolar. Foi concebida em espaço-tempo legal e de direito de formação de todos os seus alunos de forma efetiva e democrática que reconhece as diferenças consagrando o paradigma da inclusão.

Estudo recente revela-nos que a experiência da ETI no Estado de São Paulo, implantada em 2006, mostrou-se distante do anunciado nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral, identificando-se o cunho assistencialista de presença marcante na resolução de implantação do projeto, privilegiando uma determinada classe social para esse atendimento, com o discurso versando sobre a busca da qualidade de ensino (GOMES, 2009).

Gomes (2009), em sua análise, afirma que “[...] o conceito de educação integral é abrangente, visando o aluno como um todo, porém mais horas na escola não se traduz em qualidade” (p. 120).

A qualidade da ETI está firmada na articulação entre o currículo e as oficinas. Assim, depreende-se que a ETI permite articulações para desenvolver seus conteúdos escolares, mas, se o aluno não se inclui nelas, isso se deve apenas a ele próprio, às suas limitações. (p.141)

A escolarização precisa que nós, educadores, sejamos conscientes de nossa tarefa educativa como um ato político ideológico ancorado na escola democrática legislada para TODOS. Segundo Arroyo (2004) “[...] a nossa tarefa é que o pouco tempo de escola não seja uma experiência a mais de desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas de chegar a ser alguém”. (p.59). Neste caminho devemos tentar garantir a equalização das oportunidades emancipatórias e libertárias dos sujeitos aos quais nos comprometemos formar.

Educação inclusiva na escola de tempo integral

A educação passa a ser o eixo do atendimento às necessidades dos alunos com e sem deficiência, entendendo-se que todos os indivíduos podem e devem apropriar-se do saber, do saber fazer e do saber pensar. Carvalho (2007, p. 45) sintetiza que a educação especial deixa de ser entendida como uma educação diferente para alunos diferentes, e se converte num conjunto de meios pessoais e materiais colocados à disposição do sistema educativo, para que possa responder satisfatoriamente às necessidades particulares de todos os alunos atendendo a diversidade escolar.

Mesmo assim, com as políticas públicas criadas fica nítida a concretização do caráter paralelo à educação comum, que a educação especial vai assumindo. Januzzi (2006, p. 170) pontua:

[...] no conjunto dessas medidas administrativas, o organograma do MEC em 2004 mostra a SEESP² vinculada diretamente ao MEC, portanto particularizada, e não, como se poderia esperar pelo discurso oficial de inclusão, conectada às demais secretarias. Anteriormente, no organograma de 2003 (decreto n. 4791 de 22 de julho) havia também uma Secretaria de Inclusão Educacional, patenteando assim o paralelismo do ramo de educação especial em relação ao ensino popular.

Assim, instituem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001) garantindo o atendimento educacional especializado como apoio e suporte pedagógico especializado inclusivo à escola

² SEESP: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

comum referente aos alunos com deficiência matriculados, compartilhar competências e contribuir para a concretização dos processos de educação inclusiva no ensino regular.

O encaminhamento do aluno com deficiência à Sala de Recursos Estadual é feito após uma avaliação pedagógica realizada pelo professor da classe do ensino regular, para que as suas necessidades educacionais especiais e específicas, em caráter complementar, possam ser trabalhadas em nome de seu desenvolvimento integral. Este procedimento desencadeará as atitudes articulatórias necessárias que atenderá às expectativas, desse aluno, quanto à sua qualidade de vida que englobam, também, sua capacitação e inserção no mercado de trabalho.

Atendimento Educacional Especializado

A Portaria nº 948/2007(MEC, 2008) e Resolução 11, de 31-1-2008 (que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino – BRASIL, 2008b) afirma que o serviço de atendimento educacional especializado em deficiência visual, realizado pelo professor especializado, ultrapassa os limites da Sala de Recursos. Ele *“estabelece um tipo de contrato pedagógico diferenciado entre o ensino especial e o comum”*. (TAVARES, 2004, p. 11).

Sendo assim, a flexibilidade do serviço especializado é inerente à natureza do processo de inclusão e do caráter formador da educação democrática, que tem como objetivo educar o aluno com deficiência para sua autonomia e independência pessoal, visando à melhora da qualidade de vida. Deverá contribuir para a construção de um agente transformador por meio de processos escolares emancipatórios e garantir a sua empregabilidade. Enfim prepará-lo para uma vida participativa em uma comunidade democrática.

Assim, a ênfase do trabalho educacional especializado, está em sua abordagem funcional integral, e, portanto faz-se necessário desenvolver para o aluno com cegueira ou visão subnormal atendimento complementar (observados o grau de comprometimento visual e os fatores intervenientes na sua vida pessoal e escolar) ao currículo nas áreas³ de: Atividades de Vida Autônoma⁴, Leitura e Escrita (para cegueira⁵ e para visão subnormal⁶); Orientação e Mobilidade⁷; Desenvolvimento de Possibilidades para o Trabalho; e, Orientação Profissional.

A resolução SE – 79, de 21-11-2007 (BRASIL, 2007a) estabelece orientações e procedimentos para convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial **desde que não sejam oferecidas** pela escola do ensino regular enquanto atendimento educacional especializado complementar para atender às necessidades específicas do aluno com deficiência visual.

Portanto as parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGS) e Governamentais, como a PRÓ-VISÃO⁸, CEPRE⁹, CAPE¹⁰, Fundação Dorina Nowil, Projeto

³ Áreas para desenvolvimento de planos de ação educacional especializada que busca educação emancipatória de vida plena e participativa na sociedade. (MASI, 2008, p.102)

⁴ Compreende o desenvolvimento de um programa que busca satisfazer as necessidades pessoais e sociais na execução das atividades da vida diária de forma independente e auto-suficiente (alimentar-se, cuidados pessoais, administração doméstica, etc...).

⁵ Sistema Braille; uso de soroban para atividades de cálculo matemático; informática com sintetizador de voz; livro falado; reglete; cubarítimo; etc...

⁶ Ampliação; uso de auxílios ópticos (lupas, telescópios,) e não ópticos; cadernos com pautas ampliadas; magnificação de textos e imagens; iluminação; contraste

⁷ Envolve a utilização da bengala branca, de guia vidente, de recursos mecânicos, ópticos e eletrônicos, (em alguns casos, do cão guia) além de garantir a própria locomoção física autônoma e independente.

⁸ Pró-Visão: Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual - Campinas/SP

⁹ CEPRE: Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto - Campinas/SP

¹⁰ CAPE: Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – SEESP

ACESSO¹¹, etc... Vêm preencher uma lacuna quanto aos atendimentos educacionais especializados específicos para as pessoas com deficiência visual.

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Estadual de São Paulo vem gerando políticas públicas com o objetivo de assumirem o compromisso para com a Educação para TODOS. As Diretrizes para a Educação Básica, as Diretrizes para a ETI e as Diretrizes para a Educação Especial pretendem dar conta da viabilização desse atendimento educacional especializado complementar voltado às necessidades educacionais especiais e específicas. Porém elas não se entrelaçam e a realidade que o aluno com NEE está vivendo dentro da ETI é outra. É uma realidade de fragmentação e descontinuidade de seu aprendizado quanto aos conteúdos oferecidos pela grade curricular, pois ou ele é retirado de algumas aulas do currículo básico ou de oficinas curriculares, na conveniência de horário de quem presta o serviço especializado; ou ele sai da escola perdendo meio período escolar para se dirigir ao serviço especializado complementar externo. E, assim, para Guareschi (2007, p.150), o sucesso ou o fracasso na vida do aluno está na culpabilização relativa ao “individualismo como representação coletiva”.

Observemos a frequência às aulas de um aluno com deficiência visual (Quadro1) que participou da ETI pesquisada, em 2007 e que precisou do atendimento educacional especializado fora da cidade em que morava:

Quadro 1 - Frequência de aluno com deficiência visual na ETI

	<u>Disciplinas</u> <u>Oficinas</u>	<u>Carga</u> <u>Horária</u>	<u>Presença</u>	<u>% Freq.</u>
Currículo Básico	Língua Portuguesa	4	2	
	Geografia	2	1	
	Matemática	5	2	
	História	3	0	
	Ed. Artística	2	2	
	Ed. Física	2	0	
	Inglês	2	2	
	Ciências	3	1	
	Total	23	10	43.47%
Oficinas Curriculares	Saúde Qual. Vida	2	1	
	At. Físicas	2	2	
	Espanhol	2	2	
	Emp. Social	2	2	
	At. Artísticas	2	1	
	Exp. Matemáticas	2	1	
	Filosofia	1	0	
	Informática Ed.	1	0	
	Or. Estudos e Pesq.	2	2	
	Hora da Leitura	2	0	
	Total	18	11	61.1%
Total Geral	41	21	51,21%	

Fonte: Dados levantados junto à escola mediante grade curricular elaborada pela direção no ano de 2007 para a 6ª série.

No quadro 1, podemos verificar suas ausências semanais e deduzir suas perdas quanto aos conteúdos do currículo básico e das oficinas curriculares do ensino fundamental da ETI que freqüentava; e, seu prejuízo em sua escolarização. Então, cabe-nos refletir: O

¹¹ Projeto ACESSO: Centro Brasileiro Educacional de Apoio Pedagógico Especializado ao Deficiente Visual - São Paulo/SP

atendimento educacional especializado foi realizado em benefício do desenvolvimento integral ou da escolarização de Ítalo?

A sociedade “exclui para incluir” (Sawaia, 2007, p.69) e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.

Nesta análise destaca-se o questionamento: as políticas governamentais, lançadas pela Secretaria de Educação, que asseguram os direitos de acesso à educação de alunos com NEE, proclamada para TODOS, à ETI e ao atendimento educacional especializado complementar estão postas de fato para “*vencer*” o paradoxo criado pelas três legislações: Diretrizes da Educação Básica, Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica e Diretrizes da Escola de Tempo Integral, quando voltadas para o aluno com deficiência visual?

A Pesquisa Realizada

A pesquisa teve como conduta metodológica o estudo bibliográfico e a realização de doze entrevistas semi-estruturadas. A coleta de dados foi autorizada pelos participantes, com a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido, observadas as regras de anonimato. Os dados foram transcritos e analisados permitindo observar dois aspectos interferentes na qualidade de atendimento à diversidade na escola investigada:

- 1) a ausência de referência ao atendimento educacional especializado nas diretrizes de implantação da ETI;
- 2) o número significativo de profissionais de educação entrevistados com uma frágil concepção¹² de educação inclusiva.

A análise das entrevistas com os profissionais da educação da ETI pesquisada, sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, permitiu que organizássemos os dados na forma de como vêm a si próprios nos processos inclusivos da ETI; suas percepções sobre o aluno com deficiência visual; suas percepções sobre a inclusão e o atendimento educacional especializado; e, suas percepções sobre educação inclusiva. Bogdan e Biklen, (1999) ressaltam que “*os diferentes âmbitos abordados nas entrevistas semi-estruturadas deverão refletir a pertinência da abordagem*”, que neste estudo é sobre a forma como ocorre a educação inclusiva para com o aluno com deficiência visual na ETI.

[...] O que é que eles esperam atingir? Como definem aquilo que fazem? O que é importante para eles? Têm determinadas convicções que influenciam a forma como definem a sua participação (religiosa, política,...). (p. 223)

Os temas em inclusão escolar vêm sendo cada dia mais difundidos e por estar a inclusão garantida legalmente, é cada vez mais cobrada a sua implantação. Essa cobrança tem sido feita pelos órgãos públicos e vem sobrecarregando as ações educacionais dos gestores e docentes da escola comum, se tornando ainda mais presente na ETI,

Ao compararmos os conteúdos das entrevistas levantamos quatro eixos temáticos:

I. Práticas docentes e experiências inclusivas em relação ao aluno com deficiência visual.

¹² As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência visual em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão. (MANZINI, 2008, p.36)

A fala dos profissionais da educação, como a aquisição, interpretação, seleção e organização das informações que possam vir a transformar a prática educativa ficam desarticuladas desvelando o quanto a Educação Especial encontra-se desvinculada do Ensino Fundamental, certificando-a como um atendimento externo à educação comum, do qual estes profissionais sentem-se isentos e acabam abrindo mão de sua tarefa educativa para com os alunos com deficiência visual.

Segundo Mantoan (2003, p.79), a qualificação dos profissionais da educação para o ensino inclusivo está na formação em serviço e do que ele entende por inclusão escolar. Afirma que *“a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a educação inclusiva”*.

Constatamos também a ambiguidade do conceito de tempo: um tempo da ETI que é ampliado para expansão de conhecimento e um tempo do profissional de educação que precisa cumprir sua tarefa educativa que atenda a diversidade de sua sala de aula.

Saviani (2008) afirma que a relação do tempo na escola está vinculada à maneira como o trabalho pedagógico é desenvolvido na escola.

[...] de um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas. (p.128)

O aluno com deficiência não pode sair de sua sala de aula para receber o atendimento do serviço educacional especializado complementar sem que lhe custe perdas de conteúdo disciplinar.

II. Atendimento educacional especializado

O tempo integral sem a possibilidade de contraturno¹³, deixa uma lacuna quanto à orientação técnica especializada aos profissionais da educação, acarretando a sensação de inexistência do serviço especializado como um meio para atender as necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência na sala de aula comum.

A palavra “apoio” encontrada nos discursos dos profissionais de educação aponta para a concepção estigmatizadora da pessoa com deficiência na comunidade escolar. Goffman (1988) afirma que:

[...] as atitudes que pessoas “normais” têm como uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. (p.14)

Pareceu-nos que o significado de “apoio” está como algo benevolente, assistencialista, que tranqüiliza, que ampara, que auxilia e que compreende minimizando a responsabilidade docente para com o aluno com deficiência levando-nos a refletir sobre as ações pedagógicas inclusivas para a educação dos alunos com deficiência visual na ETI. Caiado (2006) enfatiza que a luta contra as limitações da cegueira e suas consequências, compreendida numa abordagem social e histórica, revela a necessidade de ações em três dimensões: a prevenção da cegueira, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; as ações educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; ao acesso ao trabalho criador em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial.

¹³ Contraturno: é a condição de frequência no atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência em período contrário ao ensino regular.

Em contrapartida, encontramos dois profissionais da educação da ETI que revelam que estão satisfeitos com o apoio oferecido pelo serviço especializado da sala de recursos. Mesmo assim, percebemos o caráter salvacionista do atendimento educacional especializado quando o entrevistado sugere que se complete o trabalho de sala de aula na sala de recursos. Revela uma atitude de quem acredita na eficiência do serviço especializado e são conscientes de que precisam transformar as crenças e conhecimentos, da equipe escolar, sobre as reais atribuições e função do atendimento educacional especializado.

Porém evidencia-se outro questionamento: como podem estar satisfeitos se constatamos que o material didático adaptado, segundo os profissionais da educação pesquisados, vem deixando a desejar na ETI? Os livros didáticos em Braille e os com letras ampliadas chegam com até três meses de atraso.

Mais uma vez, nos defrontamos com uma educação inclusiva com nós em ideologias pessoais, profissionais e não governamentais que deixam o atendimento educacional especializado à deriva. Assim constrói-se a dicotomia entre o caráter centralizado e particular da ação pedagógica especializada e o seu distanciamento da ação colaborativa à didática da sala de aula do ensino regular.

As diretrizes nacionais da educação especial para a educação básica não estão encontrando eco na legislação para a ETI, pois esta não possibilita o apoio e suporte pedagógico especializado para alunos com deficiência nela inseridos.

III. Conciliação do currículo básico e das oficinas curriculares com o atendimento educacional especializado

O conceito de conciliação, para estes profissionais, esbarra no conceito de permissão, ou até mesmo de tolerância, para que outro docente (do AEE) esteja presente, junto com o aluno com deficiência visual, em sua sala de aula comum. Essa condição de ensino particular especializado estaria reforçando a diferença que inferioriza o aluno com deficiência e que nega a sua igualdade referente ao seu direito de aprendizagem. Laplane e Batista (2008, p.215) afirmam que:

As características do funcionamento educacional fazem com que muitas vezes a dinâmica escolar interponha barreiras entre a criança com deficiência visual e o conhecimento. A estrutura que agrupa muitos alunos na mesma classe e privilegia aqueles com bom desempenho acadêmico dificulta a personalização do ensino e o atendimento dos que apresentam necessidades especiais.

Outro aspecto encontrado nas entrevistas, é que se inicia, nesta ETI, um caminho ilusoriamente inovador, de enfrentamento às políticas públicas, na tentativa de suprir o apoio e suporte especializado, permitindo que o professor do atendimento educacional especializado fique em momentos possíveis dentro da sala de aula comum junto ao aluno com deficiência.

A idéia de conciliação para os profissionais da educação entrevistados está na medida de julgamento de valor sobre a produtividade da vida escolar do aluno com deficiência visual. Esta produtividade estaria vinculada ao uso dos recursos adaptativos (criados pelo atendimento educacional especializado), que poderão dar conta quanto às questões da materialidade do conhecimento que gira em torno do universo acadêmico, tão enraizado culturalmente. Pudemos perceber a consciência coletiva pré-concebida sobre o desempenho do aluno com deficiência frente aos conteúdos escolares que visa apenas resultados e não processos inclusivos.

Está nítida a percepção de que, nessa prática educativa, o foco está apenas no ato de ler e no ato de escrever, secundarizando o aluno com deficiência visual que faz uso do Sistema Braille. O atendimento educacional especializado tem, enquanto atribuição de ação

educativa inclusiva, corroborar na inversão do olhar docente, para que priorize o desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais específicas na escola. O conceito de educação inclusiva precisa ser reconstruído pela escola por meio do diálogo que compartilha entre todos os atores.

A tentativa de fusão da Educação Especial com o Ensino Regular está numa situação difícil, pois a ETI não está dando conta de dinamizar seus processos educativos inclusivos a fim de promover a qualidade da educação também para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

A proposta de incremento à proposição política de ação com o nome de “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”¹⁴: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular” também não estão conseguindo atingir a ETI aliviando a ausência de estudos de práticas inclusivas nos cursos de capacitação dos professores para o ensino fundamental. Apesar das políticas governamentais garantirem a educação especial dentro da escola de ensino regular.

Conciliar o currículo básico e as oficinas curriculares com o atendimento educacional especializado gera grandes impasses e nós com a ETI que vem sendo implantada pela Secretaria de Educação de São Paulo, vindo a sugerir o que Freitas (2002, p.308) afirma sobre o conceito de exclusão na escola: “a eliminação adiada”.

IV. Realização do atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência visual na ETI.

No universo escolar, ainda perdura, o parecer de que o atendimento especializado complementar seja mais válido que a participação plena e igualitária do aluno com NEE na ETI. A equipe escolar não vê possibilidade de criação de alternativas para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa receber atendimento complementar sem prejuízo em sua escolarização.

Outros entrevistados sugerem a colocação de dois profissionais do AEE e que o corpo docente e discente, assim como os funcionários, mobilizem-se para atender às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência; uma vez que o atendimento educacional especializado alega não poder estar presente devido aos compromissos com outros alunos da sala de recursos.

A escola pesquisada aciona o seu todo humano a partir dos movimentos dos funcionários e alunos sem deficiência, ao serem chamados a colaborar com ajudas ao aluno com deficiência visual em momentos extraclasse. Porém nos evidencia uma ação “caseira” do professor especializado pontuada pela expressão “*então ele mesmo, por iniciativa própria, se coloca à disposição*”, do entrevistado.

Deparamos-nos, dessa forma, com o fracionamento de uma ETI, que tenta terceirizar a educação especial, provocando prejuízos nos movimentos da educação inclusiva e na escolarização do aluno com deficiência nela matriculado obstaculizando o caráter inclusivo da escola.

A legislação, para a implantação da ETI, parece não abrir caminhos favoráveis à educação inclusiva para melhor atender às necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência. Contudo, se pretendemos tentar uma brecha para a criação de política pública que abra a porta da ETI para o atendimento educacional especializado, esta passagem

¹⁴ O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os Estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1869 municípios. O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em: 26/02/2008.

poderia contemplar, inicialmente, a prática das atividades de vida autônoma no cotidiano escolar. Estudos de Arruda (2008, p. 156) afirmam que:

No cotidiano, praticam-se as atividades de vida diária com diferentes finalidades, desde a satisfação de necessidades biológicas, localização e a adequação do espaço físico até a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A autora, em sua pesquisa, evidencia que:

“ainda é limitado o uso das AVD na escola, não apenas com estudantes com deficiência, como também para todos eles, que deixam de aprender, compreender e participar das atividades do cotidiano” [...]na diversidade do cotidiano, a participação social independente e autônoma de pessoas com deficiência visual é um fator relevante para ações inclusivas. (ARRUDA, 2008, p. 154)

Fica explícita a necessidade da presença do professor especializado, que é de fundamental importância para a articulação da educação inclusiva às atividades escolares do aluno com deficiência visual, uma vez que a equipe escolar não possui conhecimentos suficientes sobre a prática das atividades de vida autônoma e social do aluno com deficiência visual (ARRUDA, 2008) como alavanca de sua escolarização. Assim, evidenciaria a interdependência da educação comum com a educação especial, esta concebida politicamente como modalidade de ensino.

Considerações Finais

Neste estudo, pudemos perceber que a política educacional parece-nos estar “surda” aos anseios, expectativas e necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência que estão inseridos na ETI. Ela vem encontrando dificuldades em concretizar o sentimento de pertencimento também ao aluno com deficiência visual. Ao ampliar o espaço-tempo escolar, acaba prejudicando sua aprendizagem e desestabilizando seu desenvolvimento integral.

Faz-se necessário, também, neste momento ainda de primeiros passos da implantação da estrutura da ETI analisar sobre: a maneira de como poderão ocorrer orientações pedagógicas especializadas para os profissionais da educação do ensino regular; como poderá ser articulado o atendimento complementar ao aluno com deficiência visual sem que se prejudique sua vida escolar; práticas docentes de fato inclusivas; perspectiva da jornada de trabalho do professor especializado; revisão da jornada de trabalho do professor do ensino regular e sua precária remuneração; e valia das ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas no seu coletivo escolar.

Deduzimos que a legislação nacional, ao garantir uma ETI para todos, não visa o aluno com necessidades educacionais especiais nela incluído. Dessa forma, são necessárias políticas efetivas que erradiquem a exclusão desse aluno frente ao currículo da ETI e que desarticulem o foco na deficiência que revive o molde integracionista que “desominiza” o homem. Tal atitude política evidencia a concretude de um muro que biparte a ETI, colocando alunos sem deficiência de um lado e alunos com deficiência de outro.

Para quebrar esse paralelismo que invalida a inclusão na ETI, será preciso desenvolver ações pedagógicas inclusivas que impeçam atitudes excludentes de tratamento às diferenças. A fusão concretizaria de forma atitudinal uma simbiose desta escola com os serviços especializados favorecendo a permanência do aluno com deficiência visual sem prejuízo dos conteúdos curriculares propostos.

Cabe aos órgãos públicos competentes reexaminarem as diretrizes e resoluções vigentes para a ETI e, nelas embasados, revisarem a ação do serviço de atendimento educacional especializado. Assim, ressignificaria e erradicaria a dicotomia entre o atendimento educacional especializado e a ETI. A multiplicidade de formas pessoais de atendimento educacional especializado reduzem o compartilhar de saberes específicos dentro de uma intencionalidade educativa na qual o aluno intencionalmente tornar-se-á protagonista e não vítima.

Ressignificar implica também transformar e transgredir, a partir da ação pedagógica reflexiva inclusiva: as condições contextuais da sala de aula, do universo do aluno com deficiência visual, do universo do professor do ensino fundamental e do professor especializado da Sala de Recursos do Estado. Articular essas esferas requer aprofundamento das interfaces da ética e da ação educacional ideológica. Requer a formação de rede com instituições especializadas quanto às orientações técnicas em exercício de transdisciplinaridade, que amplia o intercâmbio entre a equipe pedagógica e o atendimento educacional especializado. Requer também a ressignificação da força da ETI na elaboração de políticas públicas que legitimem o aluno com deficiência visual nessa nova estrutura educacional.

Ao procurar desvelar os “nós” da ETI neste estudo surge a preocupação com os mesmos que exaurem os alunos com deficiência visual e que têm o direito de optar por participar da ETI como um espaço de efetivo desenvolvimento de cidadania oportunizadora do ser e do viver dignamente. Assim, estaríamos colaborando para o destino insólito do aluno com deficiência visual, de forma responsável e emancipatória, raramente observado na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Sonia Maria C. P. Auto-eficácia nas atividades de vida diária e as influências na qualidade de vida de estudantes com deficiência visual. In: SOUZA, Olga Solange H. (Organizadora). *Itinerários da Inclusão Escolar: Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas*. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. p. 153-169.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto; LDA. 1994.

_____. CNE/CEB. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Assinada por Francisco Aparecido Cordão - Presidente da Câmara de Educação Básica. 2001.

_____. *Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005*, que dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. 2005.

_____. *Resolução SE 7, de 18-1-2006*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. 2006.

_____. *Resolução SE – 79, de 21-11-2007*: Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial e dá providências correlatas. 2007a.

_____. MEC. *Portaria nº 948/2007 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2007b.

_____. *Decreto-Legislativo nº 186/08, de 9 de julho de 2008*, assinado pelo presidente do Senado Federal, Senador Garibaldi Alves Filho, e publicada em 10 de julho de 2008. Ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2008a.

_____. *SE. Resolução nº 11 de 31-1-2008 com alteração de 24-3-2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2008b.

CAIADO, Kátia Regina M. *Aluno deficiente visual: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.

CARVALHO. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: RJ: WVA, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 23, n. 80, p. 299 – 325, set 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2008.

GARCIA, Rosalba Maria C. Parte I. I. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio R., CAIADO, Kátia R. M., JESUS, Denise M.... et alii. (org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. 2008. p. 11-23.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Trad. de Márcia B. M. L. Nunes. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Guanabara: LTC Editora, 1988.

GOMES, Maria do Carmo R. Lurial. *Escola de Tempo Integral: Redimensionar o Tempo ou a Educação*. 2009.165fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: Competitividade e Culpabilização. In: SAWAIA, Bader. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. 7ª. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007. p. 141-156.

MANTOAN, Maria Teresa E. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: SP: Moderna, 2003.

SAVIANI, *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 10ª. ed. rev. Campinas: SP: Autores Associados, 2008.

TAVARES, Fabiany de Cássia. *Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio: evoluções e tendências*. UFMS/PUC-SP. In: Anais: 26ª Reunião ANPED. GTnº 15. Educação Especial. 2004.