

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CLÁUDIA PATRÍCIA GUEDES DE SOUZA

O LUGAR DA ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA PARA OS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIDADE DE MANAUS

JUIZ DE FORA
2018

CLÁUDIA PATRÍCIA GUEDES DE SOUZA

**O LUGAR DA ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA PARA OS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIDADE DE MANAUS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Ilka Schapper Santos

JUIZ DE FORA

2018

CLÁUDIA PATRÍCIA GUEDES DE SOUZA

**O LUGAR DA ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA PARA OS
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIDADE DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: _____

Prof.^a Dr.^a. Ilka Schapper Santos (Orientadora)

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho ao meu Deus que sempre esteve ao meu lado, me sustentando com sua mão poderosa, nesta desafiadora trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois, esteve comigo, guiando meus passos em todos os momentos. E quando os tempos ruins sobrevieram, me consolou, me deu paciência e esperança não permitindo que esmorecesse e desistisse. Logo, redirecionou-me ao caminho certo, me mostrando que nEle sempre haverá solução. Quando cansada, exausta, renovou minhas forças, me deu entendimento e sabedoria e inspiração para construir este trabalho. Enfim, por tudo que tem feito e o que ainda fará, a Ele toda honra e toda glória sempre.

À minha família, à minha mãe, Maria, ao meu pai, Manuel, aos meus irmãos, Cristina, Kárita e Marcelo, aos meus sobrinhos, Laura, Victor e Adryan, e aos meus cunhados, Edvaldo e Andria. Vocês são meu porto seguro, o meu lar, onde encontro abrigo e incentivo. No amor que existe entre nós, renovo minhas forças para seguir na caminhada. Obrigada por compreenderem cada não, cada ausência nesses dois anos e meio. Não vivo sem vocês.

Aos meus colegas e amigos da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, vocês foram essências nesta caminhada.

Aos amigos conquistados nesse mestrado, foi maravilhoso compartilhar momentos felizes e até mesmo as angústias. Vocês suavizaram minha caminhada.

À Prof^a Dr^a Ilka Schapper Santos, minha orientadora, e à Prof^a Dr^a Juliana Magaldi. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, diz que nenhum professor passa por seus alunos sem deixar sua marca, das diversas que ele elenca, vocês foram pra mim, professoras "competentes e amorosas da vida e das gentes". Obrigada, por tudo.

Agradeço muito à Amélia, que realmente foi meu suporte acadêmico, me conduzindo, da melhor forma, à conclusão deste trabalho.

À SEDUC-AM, por investir em minha formação profissional e proporcionar a realização desse sonho.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e discorre sobre a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira (EEJRV), situada na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, a qual atua exclusivamente na área de Educação Especial voltada para o atendimento a alunos com deficiência visual e múltiplas associadas. Com isto, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o futuro da referida escola diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A metodologia aplicada partiu de um estudo de caso, no qual foi empregada a abordagem qualitativa, utilizando como técnica a pesquisa bibliográfica, análise documental e observação não participante. O referencial teórico utilizado dá destaque a legislação vigente em torno da Educação Especial, dentre as quais salienta-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003 a 2016), dentre os autores destaca, além dos artigos acadêmicos citados na referência, Carvalho (2009), Carneiro(2007), Glat (2009) e Baumel (2003). No primeiro capítulo, destaca-se, além de uma breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil, no Amazonas e na cidade de Manaus, a partir da década 1970, a apresentação da estrutura e o trabalho realizado na EEJRV. O segundo capítulo traz uma reflexão a respeito da inclusão escolar no país, sobre o Projeto Político Pedagógico, bem como, a formação de Professores e analisa o possível caminho a ser percorrido pela EEJRV, levando em consideração sua prática pedagógica atual visando uma possível reorientação para um Centro de Atendimento educacional Especializado (CAEE), tomando por contraponto a Escola Mayara Redman Abdel Aziz (EEAEMRAA), localizada na cidade Manaus, devido a mesma apresentar uma proposta de atendimento semelhante a do CAEE. Dessa forma, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto no terceiro capítulo, indica alternativas para a transição da EEJRV para um CAEE, como um centro de referência, oferecendo suporte material e técnico-pedagógico para os alunos incluídos, assim como, para as escolas do ensino regular e comunidade em geral.

Palavras-Chave: Educação Especial; Política Nacional de Inclusão; CAEE.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the Professional Master's Degree in Management and Assessment of Public Education (PPGP) from the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF) and discourses about the state school Joanna Rodrigues Vieira (EEJRV) located in the city of Manaus, in the state of Amazon which operates exclusively in the area of Special Education focused on the care of students with Visual impairment and multiple associated. Herewith the general objective of this research is to reflect on the future of this school in the face of the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education. The applied methodology was based on a case study, using as a technique bibliographical research, documentary analysis and non-participant observation. The used theoretical reference, emphasizes the present legislation around Special Education, among which we highlight the National Policy on Special Education in the Education Perspective (2008), the Consolidation of School Inclusion in Brazil (2003 to 2016), among the authors it is emphasized, in addition to the academic articles cited in the reference, Carvalho (2009), Carneiro(2007), Glat (2009) and Baumel (2003). In the first chapter it is highlighted, besides a brief historical context of Special Education in Brazil, in the Amazonas and in the city of Manaus from the 1970s, the presentation of the structure and work carried out in the EEJRV. The second chapter reflects on school inclusion in the country, on the Political Project Pedagogical, as well as, the training of Teachers and analyzes the possible to be followed by the EEJRV, taking into account what can be used of its pedagogical practice for a possible reorientation to a Specialized Educational Assistance Center (CAEE), taking the Mayara Redman Abdel Aziz School (EEAEMRAA). in the city Manaus, due to the same present a proposal of attendance similar to the CAEE. Thus, the Educational Action Plan (SAP) proposed in the third chapter, indicates alternatives to the transition from EEJRV for a CAEE, as a reference center, providing material and for students included, as well as for regular education and the community in general.

Keywords: Special Education; National Inclusion Policy; CAEE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abrangência do Programa Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais no Estado do Amazonas	27
Quadro 2 - Escolas Especialistas e de Atendimento Específico da rede Pública estadual do Amazonas	29
Quadro 3 - Organização das turmas por série da EEJRV	31
Quadro 4 - Profissionais da Escola	33
Quadro 5 - Estrutura física da Escola	33
Quadro 6 – Conceitos Corporais a serem trabalhados pelo professor	41
Quadro 7 – Quadro de professores, tempo de atuação e formação	51
Quadro 8 - Atividade do Núcleo de Apoio Didático Pedagógico	86
Quadro 9 - Estrutura Física / Situação Atual	96
Quadro 10 - Estrutura Pedagógica	99
Quadro 11 - Comparativo da atividades da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira e do CAP – AM/EEAEMRAA	112
Quadro 12 – Estrutura da Ferramenta 5w2H oficializada para estrutura o PAE	118
Quadro 13 – Reunião com a comunidade	130
Quadro 14 - Estudo da norma técnica para aquisição de conhecimentos para a implantação do CAEE na EEJRV	131
Quadro 15 - Reformulação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da EEJRV ..	133
Quadro 16 – Formação de professores	134

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVAS – Atividade de Vida Autônoma e Social

BPC – Benefício Por Prestação Continuada

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Capacitação de profissionais da educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAEEJRV – Centro de Atendimento Educacional Especializado Joanna Rodrigues Vieira?

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEAM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas

CFE – Fundo de Contingência para Emergência

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

DfEE - Meeting the childcare Challenge

DV – Deficiência Visual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEAEMRAA – Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz

EEJRV – Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ICEVI - International Council for Education of People with Visual Impairment

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOGSE - Ordenación General del Sistema Educativo

LOPEGEE - Lei Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros educativos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

OM – Orientação e Mobilidade

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Plano de Ação Educacional

PAR – Plano de Ações Articuladas

PEVI – Práticas Educativas para uma Vida Autônoma

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PODDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC-AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIGEAM – Sistema Integrado de Educação do Amazonas

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. AS PECULIARIDADES DO CENÁRIO DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS EM RELAÇÃO A INCLUSÃO	15
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	15
1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS	22
1.2.1 O Atendimento Educacional Especializado no Estado do Amazonas	24
1.2.2 A Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira	31
2. REFLETINDO SOBRE O FUTURO DA EEJRV PARA A COMUNIDADE ESCOLAR	56
2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
2.2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
2.3 UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA: APRENDIZAGENS COM OUTRA ESCOLA MANAUARA	82
2.4 UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA	96
2.4.1 Contexto da Pesquisa	96
2.4.2 Atores envolvidos	100
2.4.3 Considerações para o processo de transição da escola	102
2.4.3.1 A visão dos professores sobre a Educação Inclusiva e a transição da EEJRV para um CAEE - apresentação e análise de resultados	105
2.4.4 Relação entre a Escola e a Legislação que permitem pensar numa mudança...	110
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: UMA PROPOSTA DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA ESPECIALISTA PARA UM CENTRO EDUCACIONAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	116
3.1 O PAE E A FERRAMENTA 5W2H ..	118
3.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	119
3.3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CAEE	119
3.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CAEE	122

3.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO CAEE ..	126
3.6 AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CAEEJRV ..	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES..	141
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui como objetivo geral discutir as mudanças que devem ocorrer na Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira - EEJRV diante da Política Nacional de Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva. E como objetivos específicos, descrever a Política de Educação Inclusiva contrapondo-se às perspectivas desenvolvidas na Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira. Após, analisar de maneira comparativa as ações da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira tendo como parâmetro a Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz. E por fim, propor ações visando à transformação da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira em um Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE.

Desde que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi criada em 2008, muitas mudanças ocorreram no cenário nacional com relação à dinâmica e funcionamento das escolas. A maioria das instituições escolares que realizavam atendimentos específicos, as chamadas escolas de educação especial, passou a não ser mais exclusivas aos alunos com deficiência. Isso porque os discentes foram incluídos nas classes comuns das redes regulares de ensino, porém, em alguns Estados da Federação algumas instituições continuaram atuando especificamente com a educação especial, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro com o Instituto Benjamin Constant que atua com alunos com deficiência visual da Estimulação Precoce ao 9º Ano do 1º Ciclo.

No Estado do Amazonas, muitas mudanças aconteceram com a nova política, como a inclusão de grande parte dos alunos especiais nas classes comuns das diversas escolas da Rede Estadual. Para apoiar essa iniciativa a partir do ano de 2010, 29 escolas regulares foram contempladas com o Programa Escola Acessível, do Governo Federal, bem como, foram implantadas salas de Recursos Multifuncionais na capital e interior do Estado, porém, foram mantidas as cinco Escolas de Atendimento Especial, que se encontram na cidade da Manaus.

As cinco escolas mantidas foram: Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, que atua com alunos com deficiência auditiva; Escola Estadual Diofanto Vieira Monteiro, que atua junto aos alunos com deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral, esquizofrenia e múltiplas deficiências graves acima de 14 anos de idade; Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo, que atende alunos com paralisia

cerebral e autismo de 6 a 14 anos; Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, que abriga os Centros de Apoio Específicos CAP (Centro de Apoio Pedagógico Para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); o Centro de Apoio Educacional Específico (CAESP); e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Além destas, a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, objeto desta pesquisa, que atua junto aos alunos com deficiência visual e múltiplas deficiências associada à deficiência visual desde a Estimulação Precoce (0 a 3 anos de idade) até o 4º Ano do 2º Ciclo, na qual se passa o caso de gestão desta investigação, que se refere aos desafios enfrentados pela mesma diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diante do que foi exposto anteriormente, proponho como questão de investigação: quais caminhos devem ser trilhados para que a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira possa orientar seus trabalhos na perspectiva de tornar-se um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) visando atender a política nacional de educação inclusiva e possa, dessa forma, auxiliar as escolas de Manaus no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?

O meu interesse por esta pesquisa se deu pelo fato de atuar como gestora da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira desde o ano de 2011 até a presente data e vivenciar o dilema que a escola enfrenta com relação às políticas de inclusão escolar e o fato de ser uma escola que atende a alunos com deficiência visual. Percebi, ainda, ao longo desses seis anos, que muitas crianças que apresentam apenas o comprometimento visual, mas tem seu aspecto cognitivo preservado, necessitam somente do aprendizado das técnicas específicas como Braille, sorobã, orientação e mobilidade, práticas de atividades de vida autônoma e social para cegos e o estímulo do melhor uso de seu resíduo visual na leitura e escrita ampliada para os alunos com baixa visão, para que tenham possibilidade de ser incluídos com facilidade. Porém, em algumas escolas da rede regular de ensino algumas objeções são enfrentadas e que, na maioria das vezes, trata-se apenas da falta de conhecimento didático específico para lidar com o aluno por parte destas escolas.

Os casos mais complexos encontrados na Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira são aqueles em que o aluno apresenta um comprometimento significativo, como os de ordem neurológica e transtornos globais do

desenvolvimento, que o impossibilita de, nessa fase, ser incluído com facilidade nas classes regulares, pois não respondem cognitivamente, dessa forma, necessitam de acompanhamento específico. Desse modo, resgatando o objetivo desta pesquisa que é discutir as mudanças que devem ocorrer na Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira diante da Política Nacional de Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta investigação evidencia que sua prática pedagógica vem contribuindo, de maneira fundamental, ao longo dos seus 35 anos de existência para o desenvolvimento global dos alunos da Educação Infantil – desde a Estimulação Precoce e o Jardim Especial – como também os do 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental, possibilitando, dessa maneira, uma maior autonomia e aprendizado das técnicas específicas que a deficiência requer que eles apreendam para que sejam incluídos nas escolas regulares.

Com essas habilidades mais desenvolvidas, terão maiores e melhores chances de aprendizado, facilitando, assim, seu processo educacional nas classes comuns das escolas da rede regular estadual da cidade de Manaus. E, dessa forma, passa a entender que, de posse da experiência prática que possui, a referida escola necessita de uma reorientação para que se organize, dentro dos preceitos da legislação de inclusão escolar para atuar de maneira legal sem perder sua essência.

Assim, com o intuito de esclarecer a proposta deste trabalho, o primeiro capítulo desta dissertação expõe um breve histórico da Educação Especial no país, bem como, um panorama da Educação Especial no Amazonas e, por fim, apresenta a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira e a relevância de seu trabalho com crianças com deficiência visual e múltiplas deficiências com o intuito de uma real inclusão desses alunos nas escolas regulares. O capítulo 2 evidencia a proposta de reorientação da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, especializada, para um Centro de Atendimento Educacional Especializado, tendo como parâmetro a Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz. Nesse capítulo, também se destaca a importância do Projeto Político Pedagógico na construção dessa nova identidade da escola, assim como a importância da formação continuada para os professores que atuarão nessa nova configuração de atendimento. E, por fim, o capítulo 3 traz as ações que serão realizadas para a concretização da transição da EEJRV para um CAEE, destacando o estudo da legislação que normatiza o CAEE, a reformulação do Projeto Político Pedagógico PPP, a formação continuada de Professores e a avaliação das ações.

1. AS PECULIARIDADES DO CENÁRIO DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

A temática da Educação Especial em nosso país proporciona discussões relevantes e, com certeza, uma das mais acaloradas é a inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares de ensino. Neste capítulo, será apresentado um breve relato da Educação Especial no Brasil, com foco na educação das pessoas com deficiência visual, e após será explicitado o cenário em que se encontra a Educação Especial no estado do Amazonas.

Parte importante deste capítulo é a apresentação da estrutura e o trabalho realizado até o momento na Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, localizada na cidade de Manaus, desempenhando um serviço único na cidade voltado ao atendimento de alunos com deficiência visual e múltiplas deficiências associadas. O objetivo é apresentar os possíveis caminhos que a escola pode seguir num contexto de inclusão que valorize a *expertise* desenvolvida ali.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No ano de 1972, foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC o Grupo - Tarefa de Educação Especial (Parecer do CFE 848/72), no qual foi apresentada a primeira proposta de uma estrutura de Educação Especial nacional. Em 1973, foi criado, pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse setor, posteriormente, em 1992, foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), segundo a estrutura do MEC. No ano de 2007, passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto 6.320, de 12 de dezembro.

Para entendermos esse processo, vale ressaltar que a década de 1990, foi de suma importância para a Educação Especial pelo mundo e, em especial, no Brasil. Os movimentos pela inclusão escolar alcançaram mudanças significativas que até hoje estão presentes no cotidiano da Educação Especial. Entre essas mudanças temos a assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, e no Brasil a

instituição da Política Nacional de Educação Especial visando promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, condutas típicas e alta habilidades abrangendo todos os níveis e graus do sistema de ensino.

Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, 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” (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.” (BRASIL, 2008, p. 10).

No ano de 1996, foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual a Educação Especial passou a ser uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os portadores de necessidades especiais, termo utilizado na época, que foi atualizado para pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, conforme o atual artigo 58 da lei, Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Em 1999, três anos após a aprovação da nova LDBEN, foi criado o Decreto 3.298/99 que regulamentou a Lei 7.853/89, em que versava sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, oferecendo Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, de modo flexível, dinâmico e individualizado. A oferta se deu, principalmente, nos níveis de ensino considerados obrigatórios, devendo ser constituído por equipe multiprofissional especializada.

A presente dissertação enfatiza essa grande virada na Educação, pois, apesar de tentativas anteriores, com pouco sucesso, sobre a questão da inserção

das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, tal lei pretendia efetuar de fato o cumprimento das medidas que todas as crianças tivessem direito de estudar sem que fossem discriminadas por qualquer deficiência. Porém, as escolas especializadas continuaram suas atividades normalmente e com o passar do tempo as escolas regulares foram se adaptando a nova realidade, a integração.

Quanto ao currículo escolar para os alunos especiais na escola regular, os conteúdos prescritos são o mesmo do restante da turma, bem como as demais ações escolares, fazendo-se adaptações para suprir as dificuldades apresentadas pelos mesmos, assim,

[...] a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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 (BRASIL, 2008, p. 11).

A partir do ano 2001, aconteceram mudanças significativas na política educacional brasileira que mais uma vez culminaram com mudanças na educação especial, foi nesse momento que as iniciativas para uma educação inclusiva foram impulsionadas. Com a implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001) foi determinado que todas as instituições de ensino deveriam matricular todos os alunos, sendo a escola responsável por encontrar e criar os mecanismos necessários para oferecer uma educação de qualidade.

O Decreto 3956/2001 “promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de toda forma de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”. O Parecer do CNE/CEB nº 17, de 17/08/2001, e a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11/09/2001, instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001. p. 2).

Assim, a Educação Especial passa a ser entendida como um processo educacional formalizado numa proposta pedagógica em que seriam assegurados mediante o Atendimento Educacional Especializado - AEE os serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, no caso dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar no caso dos alunos com altas habilidades e superdotação, como confirma o decreto 7611 de 17/11/2011 abaixo:

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

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 2).

Além disso, o decreto visava substituir os serviços comuns educacionais, garantindo a educação escolar, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades do ensino na educação básica. Esse trecho do texto dá margem à manutenção das instituições exclusivas, das chamadas escolas de Educação Especial, conforme os artigos 2 e 10 *caput* e parágrafos 1º ao 3º da Resolução 02/2001 CNE/CEB:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na

indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional (BRASIL, 2001).

Continuando no ano de 2001, foi definido, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), os objetivos e metas que os sistemas educacionais deveriam proporcionar ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2003, foi implantado, pelo MEC, por meio da antiga SEESP (Secretaria de Educação Especial - MEC), o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos. O projeto tinha por objetivo disseminar as políticas públicas relacionadas a educação inclusiva no país.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca 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 (BRASIL, 2008, p. 11).

No final do ano de 2003, o MEC lança o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, o qual tinha a finalidade de apoiar a formação de gestores, bem como dos educadores e, assim, fomentar a implementação de sistemas de ensino inclusivos promovendo as condições necessárias para o acesso e a permanência do aluno nas escolas, bem como, garantir a acessibilidade a todos. Assim, tal programa foi reforçado por uma norma que estabelecia o compromisso e ficou conhecida como Todos Pela Educação.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2003, p. 11).

Nos anos posteriores, pôde-se perceber que o Governo Federal encarregou-se de ampliar a oferta de uma educação inclusiva para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, garantindo políticas que alcançassem essa parcela da sociedade que ao longo da história fora deixada à

margem. Dessa forma, para dar prosseguimento à política de educação inclusiva, no ano de 2005, o país tomou medidas para a inclusão dos alunos com deficiência por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no qual

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 1.869 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 (BRASIL, 2005, p. 7).

Em 2006, o MEC criou e implantou-se as salas de recursos multifuncionais nas escolas brasileiras com o objetivo de trabalhar o AEE e os Centros de Apoio Pedagógico. No Amazonas foi implantado o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, O Centro de Apoio Educacional Específico – CAESP e o NAAHS e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, onde os alunos com deficiência, matriculados nas classes regulares, receberiam, no horário oposto ou contraturno ao da aula, atendimento para confecção ou utilização de recursos que possibilitassem a melhor compreensão do que foi abordado em classe.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24) (BRASIL, 2008, p. 12).

Em 2007, essas ações foram ampliadas com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por meio da formação de professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o monitoramento da permanência dos alunos que recebiam Benefício por Prestação Continuada (BPC) na escola.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (BRASIL, 2008, p. 12).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, confirma a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da Educação no país, ratificando o previsto na Constituição Federal vinte anos antes. Com o intuito de não apenas oferecer o ensino nas escolas regulares para alunos com deficiência, mas atuar na formação básica dos mesmos, proporcionando uma educação de qualidade por meio de conteúdos e recursos de apoio pedagógico que possibilitasse maiores condições de igualdade e, por conseguinte, permitissem não somente o acesso mas, de igual modo, a permanência ativa dos mesmos nas classes comuns das instituições regulares de ensino de todo país.

A nova Política teve como objetivo incluir alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como, orientar o sistema educacional para as questões da transversalidade da Educação Especial em todos níveis. Além disso, buscou o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, a formação dos professores para o AEE e, para os que irão atender alunos inclusos, a continuidade da escolarização. Isso porque são recorrentes os casos em que os mesmos evadem das escolas pela referida não suprir suas necessidades específicas. A participação da família no processo de escolarização de seus filhos e a acessibilidade também fazem parte das preocupações da nova política, perpassando a questão urbana, arquitetônica, de mobiliários, equipamentos, transportes, comunicação e informação. Por fim, a

política objetiva a articulação intersetorial para que as políticas públicas sejam implementadas.

1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS

No início da década de 1970, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas em parceria com o MEC proporcionou a ida de professores da Rede Estadual de Educação para cursos de Especialização no Estado do Rio de Janeiro. Segundo Andrade (2007, p. 22), a “Secretaria Estadual de Educação do Amazonas iniciou, junto ao Ministério da Educação, a especialização dos primeiros professores da Rede estadual por meio de cursos oferecidos no estado do Rio de Janeiro”, esse foi um passo importante para a formação dos profissionais que iriam atuar de maneira sistemática na Educação especial. Assim, em 1972, o atendimento aos alunos com deficiência visual, auditiva e mental foi organizado em Classes Especiais, que passaram a funcionar nas escolas regulares da capital e do interior do Estado. Dessa forma, as três Classes Especiais da capital, que foram implantadas como projeto-piloto nas Escolas Estaduais Diana Pinheiro e Frei Silvio Vagheggi se tornaram o marco inicial na escolarização de pessoas com deficiência.

Segundo Andrade (2007), a partir desse momento, a sociedade começa a buscar os atendimentos nas Classes Especiais para seus entes e, com a demanda, a Secretaria Estadual de Educação percebeu a necessidade de organizar de maneira sistemática tais atendimentos. Assim, em 1975, implantou um setor que se tornou responsável pela Educação Especial no Estado, a Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial, nesse momento, já podendo contar com uma equipe especializada em várias áreas de deficiência. Assim, os profissionais capacitados multiplicaram o conhecimento no Estado e, por meio da parceria entre Secretaria Estadual e CENESP/MEC, os especialistas realizaram capacitações tanto na capital quanto no interior. Ao longo dos anos, a Educação Especial continuou em ritmo de crescimento e, em 1976, foi implantada a APAE-Manaus (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Em 1979, foi criado o Centro Especial Helena Antipoff, da Sociedade Pestalozzi do Amazonas para atendimento aos deficientes mentais.

Ainda, segundo Andrade (2007), nos anos de 1980, houve uma crescente demanda pelos atendimentos, dessa forma, a administração pública se viu na

obrigação de organizar um serviço que pudesse atender ao maior número possível de alunos. As áreas mais solicitadas eram as de deficiência visual e surdez, assim, para atender a esse público, a Secretaria Estadual implantou a Coordenação de Educação Especial e por meio do Decreto 6.331, de 13 de maio de 1982, criou as Escolas Especiais: Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, para atender aos alunos com deficiência visual; Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, para atender aos alunos com deficiência auditiva; e a Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro Vieira, para atender alunos com deficiência mental, maiores de 14 anos, na profissionalização de nível básico, a chamada educação com vistas ao trabalho.

Em 1983, o Instituto Felippo Smaldone aumenta o atendimento à Educação Especial implantando uma unidade em Manaus, porém, este não faz parte da Rede Estadual de Ensino, tem apenas a parceria com relação à cedência de professores. Aumentou, também, o atendimento aos deficientes mentais com a implantação de novas Classes Especiais nas diversas escolas públicas da rede estadual, assim como os convênios com instituições não governamentais – APAE e Pestalozzi, por exemplo –, tanto na capital quanto no interior. Com o atendimento ampliado e a procura crescendo cada vez mais e, com o passar dos anos, um grupo de pais de crianças com deficiência mental e síndromes severas se organizou em busca de instituições que atendessem aos seus filhos, com isso, já em 1990, a SEDUC/AM fundou a Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo para atender especificamente aos alunos mais comprometidos.

Não há relatos oficiais ou formalizados em documentos dos feitos da Educação Especial no Estado, após a fundação da Escola Estadual Manuel Marçal de Araújo, em 1990. Apenas no ano de 2003, retornam os relatos, com a fundação da Escola da Cidadania Mayara Redman Abdel Aziz, atualmente, Escola Estadual de Atendimento Educacional Específico Mayara Redman Abdel Aziz. Essa escola concentra os centros de apoio pedagógico, os quais são: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimentos às Pessoas com Surdez (CAS), Centro de Apoio Educacional Específico (CAESP). Assim, neste ano de 2017, com relação a Educação Especial, a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino está estruturada com uma Gerência de Atendimento Educacional Específico, que coordena as atividades educacionais referente aos alunos com deficiência, bem como as quatro Escolas Especializadas e a de

atendimento específico, além das 155 Salas de Recursos Multifuncionais em todo Estado do Amazonas e as 175 escolas regulares contempladas com o Programa Escola Acessível.

1.2.1 O Atendimento Educacional Especializado - AEE no Estado do Amazonas

No Estado do Amazonas, o AEE funciona por meio das salas de recursos multifuncionais que estão espalhadas por quase todos os 62 municípios do estado. A dinâmica de funcionamento é a estipulada pelo MEC, amparada por meio dos documentos legais. Destaco o 'Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais', no qual estão contidas todas as diretrizes para a implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais.

Em relação a essa implantação no Estado do Amazonas, cabe ao Secretário de Educação definir, junto à sua equipe, onde serão implantadas as salas de Recurso Multifuncionais de acordo com a demanda da rede e atendendo aos critérios pré estabelecidos pelo MEC, os quais são:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2010, p. 10)

Quanto ao público-alvo do AEE, definido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC - AM, é estipulado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como meta oferecer o atendimento educacional específico aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular, como confirma o manual:

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 07).

Com relação aos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), a Nota Técnica nº 055, de 2013, do MEC, orienta quanto à atuação dos CAEE's, baseado na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, esta nota define os fundamentos legais, políticos e pedagógicos, alegando que os CAEEs poderão funcionar nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial. Quanto aos alunos, público-alvo, eles devem estar matriculados nas classes regulares de educação básica, sendo que o atendimento do aluno acontece no contraturno, pois a oferta do atendimento não substitui a escolarização dos alunos, como confirma a nota técnica:

Na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é:

- Realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado;
- Ofertado de forma complementar ou suplementar, não substitutiva à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, no turno inverso ao da escolarização;
- Responsável pela organização e disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas;
- Realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes. (BRASIL, 2013, p. 3,4).

No Estado do Amazonas, assim como em todo país, o Programa Sala de Recursos Multifuncional surgiu da necessidade da tomada de medidas para apoiar os alunos inclusos nas escolas do sistema regular de ensino, no sentido de garantir as condições de igualdade no acesso e permanência na escola, por meio da adaptação de material pedagógico e do desenvolvimento de estratégias de

aprendizagem, pautadas num novo fazer pedagógico, fundamentados no Decreto nº 6571, de 2008, no qual se organizava o atendimento do AEE. Assim, se pode favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos e, ao mesmo tempo, orientando-os para que tenham acesso pleno ao currículo e participem da vida escolar, como versa as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, apesar de já ter sido criada, a Escola da Cidadania Mayara Redmana Abdel Aziz, no ano de 2003, que comporta os Centros e Núcleo de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades e Superdotação, a qual será explanada posteriormente em uma seção exclusiva, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, desde o ano de 2010, vem desenvolvendo ações para efetivar a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares do Estado com a implantação do AEE por meio de Salas de Recursos Multifuncionais e do Programa Escola Acessível, não tendo na cidade, ainda, nenhum CAEE.

Em parceria com o MEC, a SEDUC incorporou ao Programa Federal Escola Acessível em 175 escolas, sendo 52 da capital e 123 do interior. Também implantou 155 Salas de Recursos Multifuncionais em todo Estado, sendo que 75 encontram-se na capital e 80 no interior. O quadro 1, a seguir, apresenta os números de escolas contempladas com o Programa Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais do Estado do Amazonas.

Quadro 1- Abrangência do Programa Escola Acessível e Sala de Recursos Multifuncionais no Estado do Amazonas

	PROGRAMA	ESCOLAS ATENDIDAS CAPITAL	ESCOLAS ATENDIDAS INTERIOR	TOTAL DE ESCOLAS ATENDIDAS
01	ESCOLA ACESSÍVEL	52	123	175
02	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	75	80	155

Fonte: SEDUC-AM – 2017

Ainda, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o Programa tinha como meta viabilizar a acessibilidade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes regulares, garantindo a eles as condições de igualdade para que possam ter acesso aos mesmos espaços de aprendizagem comuns a todos os alunos das escolas regulares e isso se dá através da acessibilidade ao ambiente físico, bem como, aos recursos didáticos e pedagógicos e também às comunicações e informações. O recurso do programa é viabilizado por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e se destina a adequação arquitetônica como construção de rampas, sanitários, instalação de corrimão, piso tátil e de sinalização, de equipamentos de sonorização, assim como aquisição de materiais e equipamentos como cadeiras de roda, mobiliários acessíveis, bebedouros e toda tecnologia de baixo e alto custo (BRASIL, 2009). Assim como, contempla a sala de recurso multifuncional para o público alvo abaixo descrito:

DO PÚBLICO-ALVO

Considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, m interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

DO FINANCIAMENTO

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público-alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior. Dessa forma, são contempladas:

- a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;
- d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 2).

O Projeto da SEDUC-AM versa que a Sala de Recursos atenderá a alunos com Necessidades Educacionais Específicas da Rede Pública Estadual, matriculados em turmas do ensino regular nas escolas da capital e do interior do Estado, que cursam, preferencialmente, o Ensino Fundamental, podendo também ser extensivo aos alunos do Ensino Médio. E de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, os alunos público-alvo da Educação Especial são os com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O atendimento se dá no horário contrário ao que o aluno frequenta a classe regular de ensino. O professor pode atender aos alunos individualmente ou em pequenos grupos de 4 ou 5 alunos por horário, levando em consideração alguns aspectos como: a idade cronológica, o nível de aprendizagem, o ano que está sendo cursado e o tipo e grau de dificuldade ou deficiência apresentado pelo aluno. O atendimento deve ser organizado por cronograma semanal, com dois ou três atendimentos de 02 horas, para cada aluno ou grupo, de forma que cada professor possa atender um total de aproximadamente 16 a 20 alunos por turno. O trabalho é exclusivo de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado e complementa o atendimento educacional realizado em classes escolares da rede regular de ensino. Esse serviço é realizado em escolas dotadas de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, e pode ser estendido aos alunos de escolas próximas, nas quais ainda não

exista sala de recursos. É dessa forma que o AEE acontece na Rede estadual de Ensino do Amazonas.

Além do atendimento em Sala de Recursos, no presente ano de 2017, o cenário da Educação Especial no Estado do Amazonas encontra-se da seguinte maneira: uma Gerência de Atendimento Educacional Específico (GAEE), que funciona na sede da SEDUC-AM; Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas em várias escolas da cidade de Manaus e do interior; uma escola de atendimento específico, que compreende os centros e núcleo de apoio pedagógico e, todavia, não funciona em formato de CAEE; e mais escolas especializadas, que serão brevemente descritas no quadro 2, a seguir, dentre as quais se encontra a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, objeto desta pesquisa.

O objetivo deste quadro é evidenciar a realidade presente da organização e a dinâmica de funcionamento da Educação Especial na rede estadual pública de ensino do estado do Amazonas, onde não só a escola em questão realiza um trabalho específico em sua área de atuação, no caso a deficiência visual e múltiplas associadas, como também outras três escolas atuam em áreas específicas da deficiência (auditiva/surdez e transtornos globais do desenvolvimento). Além dessas escolas, há uma outra onde estão localizados os centros de atendimentos educacionais específicos para apoio pedagógico aos alunos inclusos, bem como, a comunidade.

Quadro 2 - Escolas Especialistas e de Atendimento Específico da rede Pública estadual do Amazonas

QTD	ESCOLAS	ESPECIALIDADE
01	EE AGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS	Deficiência auditiva, surdez e múltiplas associadas.
02	EE DE ATENDIEMTNO ESPECÍFICO MAYARA REDMAN ABDEL AZIZ.	Nesta escola funcionam os Centros e Núcleo de Atendimento Educacionais Específicos, CAP, CAS e NAAHS. Esta escola será explanada com maiores detalhes no capítulo 2, onde se encontra uma seção destinada a mesma, a qual servirá de parâmetro para a proposta de transição de funcionamento da EE Joanna

		Rodrigues Vieira para um CAEE, objeto desta dissertação.
03	EE DIOFANTO VIEIRA MONTEIRO	A escola atua junto às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento acima de 14, a ela não trabalha com seriação, porém, atua nas séries iniciais da Educação Especial, através Oficinas Pedagógicas de Convivência, Customização 1, 2 e 3, Tapeçaria, Pintura 1 e 2, Bijuteria, Vassouraria, Corte e Costura, Culinária e Atividades da Vida Autônoma no Mercado de Trabalho – AVA-MT, cujo objetivo é desenvolver as habilidades dos alunos nos aspectos de Independência, coordenação motora, cognitivas, raciocínio lógico, sociais- comunicação, autoestima, convivência, autoconfiança, autoconhecimento e segurança para a sua inserção ao mundo do trabalho.
04	EE JOANNA RODRIGUES VIEIRA	Deficiência visual e múltiplas associadas.
05	EE MANOEL MARÇAL DE ARAÚJO	Pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento de 6 até os 14 anos de idade que, em decorrência de suas limitações não podem se beneficiar da educação inclusiva.

Fonte: AMAZONAS - Projeto Político Pedagógico - PPP EEAEMRAA, 2017.

Nesta seção, ficou claro a organização e funcionamento da Educação Especial no Estado do Amazonas e a seção a seguir, irá apresentar de maneira mais detalhada a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, objeto desta pesquisa, destacando, além das modalidades e níveis educacionais trabalhados nela, as atividades específicas desenvolvidas junto aos alunos com deficiência visual e múltiplas associadas.

1.2.2 A Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira

A Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, localizada na Rua Lourival Muniz, nº 514, bairro da Glória, pertence a Coordenadoria Distrital de Educação 04, integrante da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM). Foi criada pelo Decreto Lei nº 6.330, de 13 de maio de 1982, com o objetivo de atender aos alunos com necessidades educativas especiais, especificamente deficientes visuais (cegos e baixa visão) de 0 (zero) até a fase adulta, a fim de proporcionar condições para que desenvolvessem sua autonomia e independência.

No ano de 2017, a Escola funciona nos turnos Matutino e Vespertino, atendendo a turmas de Estimulação Precoce, com crianças de 0 a 3 anos de idade. As turmas comportam de 4 a 5 alunos, com atendimento individual e em grupo, e conta com turmas de Pré-Escolar 1 - crianças de 4 anos; Pré-Escolar 2 - crianças de 5 anos; de 1º Ano ao 4º Ano do 1º Ciclo; e de 4º Ano do 4º Ciclo. A Escola possui 59 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, nas turmas de Estimulação Precoce (0 a 3 anos), Educação em Pré-Escolar I, II e Ensino Fundamental, distribuídos em Ciclos: 1º, 2º e 3º Anos do 1º Ciclo e 4º Ano do 2ª Ciclo. Assim, apresentará no quadro 3, a seguir, a organização das turmas por atendimento e séries da EEJRV.

Quadro 3 – Organização das turmas por série da EEJRV

TURMAS	FAIXA ETÁRIA	DISTORÇÃO IDADE/ SÉRIE	TOTAL DA TURMA	CEGOS	BAIXA VISÃO	DEFICIÊNCIAS ASSOCIADAS
Estimulação Precoce	0 a 3 anos de idade	--	20	04	16	03-Microcefalia 06-Paralisia Cerebral
Jardim Especial I	4 anos de idade	01	05	--	05	Apenas comprometimento visual
Jardim Especial II	5 anos de	01	09	03	06	04-Paralisia cerebral 01-Pan-Hipopituitarismo 01-Epilepsia 02-Transtorno do Espectro Autista

1º Ano do 1º Ciclo	6 anos de idade	--	05	02	03	04-Transtorno do Espectro Autista 02-Paralisia cerebral 01-Distúrbio de comportamento 01-Epilepsia
2º Ano do 1º Ciclo	7 anos de idade	01	06	03	03	03-Paralisia cerebral 03-Transtorno do Espectro Autista 01-Esclerose Múltipla 01-Cadeirante
3º Ano do 1º Ciclo	8 anos de idade	03	12	05	07	03-Transtorno do Espectro Autista 02-Microcefalia 02-cadeirantes 02-paralisia cerebral
4º Ano do 2º Ciclo	9 anos de idade	05	02	01	01	Apenas comprometimento visual
Toal		11	59	18	41	

**FONTE: AMAZONAS - Sistema Integrado de Educação do Amazonas -
SIGEAM - 2017**

Embora o quadro anterior apresente a faixa etária referente a cada série, a escola apresenta uma quantidade significativa de alunos com distorção idade série, os quais foram incluídos na tabela com a finalidade de esclarecer que com algumas crianças não é possível levar em consideração idade cronológica e sim a maturidade cognitiva para cursarem determinada série.

Em suas atividades pedagógicas, a Escola segue as orientações específicas do MEC para a Educação Infantil e a proposta curricular oficial da SEDUC-AM para o Ciclo. Ainda oferece atividades específicas para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual, tais como como Reeducação Visual, Teatro, Educação Física Adaptada, Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Autônoma e Social (AVAS), Informática Adaptada, Alfabetização e Treinamento no Sistema Braille e Técnicas de Sorobã¹ e Educação Física Adaptada, todos de maneira transversal, como métodos

¹“Sorobã ou ábaco é um instrumento matemático, manual, composto de duas partes, separadas por uma régua horizontal, chamada régua de numeração. Na parte inferior apresenta 4 contas em cada eixo, sendo que, de 3 em 3 eixos, apresenta um ponto em relevo, com a função de separar as classes dos números. Há sorobãs que apresentam 13, 21 ou 27 eixos, porém, o mais comum é o de 21 eixos, utilizado pela pessoa cega desde a alfabetização, percorrendo toda a vida escolar e cotidiana do cego”. (Acessibilidade – disponível em <https://sobreacessibilidade.wordpress.com/2011/02/01/o-soroba/>)

e técnicas do ensino de cada componente curricular. Dessa forma, os profissionais que atuam nas diversas funções serão apresentados no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Profissionais da Escola

Profissional	Quantidade
Gestora	01
Pedagoga	01
Assistente Social	01
Secretária	01
Auxiliar Administrativo	01
Docentes	23
Merendeiras	02
Vigias	04
Auxiliares de serviços Gerais	03
Auxiliar de Biblioteca	01
Professores de Informática	02
Total	40

FONTE: AMZNAS - PPP EEJRV, 2017

A organização da estrutura física da escola em funcionamento será apresentada no quadro 6, abaixo:

Quadro 5 – Estrutura física da Escola

Dependência	Quantidade
Salas de aula	10
Sala da Gestora	01
Secretaria	01
Biblioteca	01
Laboratório de Informática	01
Salão para recreação	01
Sala dos técnicos	01
Copa/cozinha	01

Refeitório	01
Depósitos	03
Banheiros	04
Parquinho	01
Rampa de acessibilidade	01

FONTE: AMAZONAS -PPP EEJRV – 2017.

O refeitório é também utilizado para as atividades socioculturais desenvolvidas por professores, gestora, alunos, funcionários pais e a comunidade, tais como: exposições, hora cívica, gincanas, palestras e festas diversas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola encontra-se em processo de atualização, pois pretende construir uma proposta pedagógica direcionada para o atual perfil dos alunos que apresentam múltiplas deficiências e necessitam de atendimento multidisciplinar e um currículo escolar específico que respeite o desenvolvimento global e cognitivo destes. O referido Projeto encontra-se em fase de discussão, pois a última atualização se deu no ano de 2013 seguindo o modelo anterior, no qual havia apenas a proposta da Educação Infantil e do Ciclo, com sugestões de adaptações na metodologia para o trabalho com os alunos com deficiência visual. As atividades formais ainda estão sendo planejadas, pois há demanda de tempo para as reuniões está sendo definida como se dará a participação de todos os seguimento da escola, se por grupos representativos ou reunião com o grande grupo, ou os dois, dependendo da necessidade.

A Escola tem como missão, segundo o PPP ainda em vigência, acreditar na formação de cidadãos, críticos e criativos capazes de agir na transformação da sociedade, baseando-se nos potenciais das pessoas com necessidades especiais, assegurando um ensino de qualidade e garantindo a permanência e o acesso de alunos com deficiência visual e múltiplas deficiências associadas a deficiência visual na escola, visando ser uma escola de referência estadual e nacional.

Formar cidadãos críticos e criativos capazes de agir na transformação da sociedade, baseando-se nas potencialidades das pessoas com deficiência visual, assegurando um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência na Escola, tornando a Instituição uma referência a nível nacional (AMAZONAS, 2013, p. 12).

Tem como objetivo primordial, proporcionar uma educação de qualidade junto aos alunos com deficiência visual e múltiplo sensorial para que, de acordo com as suas especificidades, possam adquirir conhecimentos, desenvolvam suas habilidades e autonomia, facilitando e preparando-o para sua inclusão no ensino regular, que também é objetivo da escola, bem como, na sociedade como indivíduos críticos, conscientes de seu papel como cidadãos responsáveis pela transformação social, conforme PPP da Escola,

Proporcionar as pessoas com Deficiência Visual à construção da sua autonomia, independência, desenvolvendo o processo de aprendizagem e sua formação como cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade (AMAZONAS, 2013, p. 12,)

Para tanto, a escola afirma buscar dinamizar as atividades pedagógicas de acordo com as especificidades dos alunos e conforme suas necessidades buscar aperfeiçoamento profissional na área de Educação Especial (curso técnico e específico) junto às instituições especializadas; afirmar também que trabalha a integração escola, família e comunidade; além de dizer que realiza atividades que contribuam para o desenvolvimento e habilidades do educando.

A Estimulação Precoce, que neste ano de 2017 conta com 20 alunos divididos em 4 turmas, sendo duas em cada turno (matutino e vespertino). Realiza um trabalho global que tem a finalidade de promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos de idade, que tenha comprometimento visual, cegueira ou baixa visão, associado a outras deficiências ou não, para que possa ampliar ao máximo suas potencialidades físicas, cognitivas, psicossociais, culturais e sócio-afetivas por meio de estímulos visuais, motor e atividades lúdicas que tenham significado para ela. Assim como buscar o desenvolvimento da linguagem, para que o aluno tenha a possibilidade da comunicação oral.

Para atender à Estimulação Precoce é necessário saber diferenciar o atraso simples de desenvolvimento, os sintomas psicomotores funcionais, os sintomas lesionais nos bebês que parecem apresentar dificuldades de comportamento. A fim de considerar modos particulares na execução do programa ou na substituição deste por tratamentos mais especificamente fisioterápicos. Assim, o objetivo da Estimulação Precoce é:

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação, o apoio e o suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundado na dimensão humana (BRASÍLIA, 2006, p. 11)

Os estímulos visuais, segundo orientações médicas, são determinados pelas patologias ou condição visual apresentada por cada criança com baixa visão. O aluno passa por avaliação médica, na qual o referido profissional, depois de realizar exames oftalmológicos e detectar a patologia e o nível de comprometimento visual, indica quais estímulos devem ser trabalhados com os alunos. Na escola, a avaliação pedagógica se dá por meio de avaliação funcional da visão através de mapeamento e ficha diagnóstica. Dessa forma, para tais estímulos são utilizados materiais que apresentem contraste de cores com ou sem brilho, formas, figuras com ou sem luz para que o aluno aprenda a utilizar seu resíduo visual e o estimule mesmo. Em decorrência das limitações das crianças, nesta fase, o trabalho pedagógico se dá através do currículo funcional natural informal, pois como já citado, a proposta está em processo de construção, na qual prioriza o desenvolvimento das habilidades que tenham função para a vida da criança no presente e no futuro.

O objetivo dos estímulos globais é que as crianças cegas, bem como, as com baixa visão sejam trabalhadas no sentido de desenvolver seus sentidos remanescentes, e assim, aprendam a utilizá-los desde cedo. O perfil desses alunos são 17 alunos com baixa visão e 03 cegos, sendo que desses 11 apresentam outros diagnósticos como de transtorno do espectro do autismo, deficiência intelectual, físico motora, deficiência intelectual. As professoras realizam um trabalho baseado nas orientações do MEC para o trabalho com pessoas com deficiência visual no Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como citado anteriormente, respeitando as orientações médicas a partir do encaminhamento das crianças para a escola com as devidas recomendações dos referidos profissionais.

Assim, as atividades realizadas pelas professoras são basicamente, exercícios com placas pedagógicas com cores, brilho, alto e baixo contraste, utilização de luzes naturais e artificiais, atividades com brinquedos sonoros, músicas diversificadas, histórias infantis, onomatopeia, figuras de diversos tamanhos, estímulos distantes e perto, discriminação de cores e tamanhos entre outras atividades específicas.

A Pré-Escola conta com 14 alunos, divididos em quatro turmas, uma composta por alunos de 4 anos de idade e uma de 5 anos no turno matutino e uma de 4 anos e uma de 5 anos no turno vespertino. Todos os alunos com comprometimento visual, sendo que destes, 8 apresentam outros comprometimentos que implicam no desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente na aprendizagem deles. Com esses alunos, semelhante ao citado anteriormente, também são trabalhadas as atividades específicas para estimulá-los em suas necessidades particulares e proporcionar ao máximo melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento global, priorizando o auto conhecimento e ampliando o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, além da inter-relação pessoal e a inserção social desses alunos.

Para o trabalho pedagógico com os alunos da Pré-Escola, devido a SEDUC-AM não atuar oficialmente com Educação Infantil (é responsabilidade da Prefeitura de Manaus) e a Escola ser a única a atuar com esse nível da educação no estado, ela se baseia no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com as adaptações. Também fazem parte do currículo transversal o trabalho com as necessidades específicas, como orientação e mobilidade, aprendizado do Braille, sorobã e atividades de vida autônoma e social.

No Ciclo, a Escola conta com 25 alunos, divididos em, uma classe de 1º Ano, uma de 2º, uma de 3º e uma 4º, no turno matutino, e apenas uma, de 3º ano, no turno vespertino. Todos os alunos apresentam deficiência visual associadas a outras deficiências, acarretando comprometimentos que implicam na aprendizagem de tais alunos. O conteúdo programático trabalhado é o mesmo que nas escolas regulares, utiliza-se a proposta curricular da SEDUC-AM, sendo realizadas adaptações para atender às necessidades específicas dos alunos. O processo de aprendizagem do conteúdo formal para alguns alunos se dá de maneira mais lenta, sendo necessárias adaptações e criação de situações de aprendizagem, as quais levam em consideração a situação individual de cada aluno, sua realidade vivenciada em família, sendo que para as crianças com maiores comprometimentos que demandam atendimento multidisciplinar as atividades necessitam ser revistas, refeitas, pois, não há como ser trabalhado da maneira convencional como nas instituições regulares, sendo este processo mais demorado e necessitado de estímulos para alcançarem os resultados que se espera nas classes regulares.

Ainda, deve-se levar em consideração os alunos que, apesar da idade e o avanço nas séries e etapas, não conseguem atingir o resultado esperado para aquele ensino. Com esses alunos a escola também trabalha o currículo funcional no qual ele é estimulado ao máximo para desenvolver suas habilidades cognitivas, neste sentido, a escola tem a necessidade de rever suas atividades, reorganizar seu currículo e suas avaliações.

As atividades específicas também são trabalhadas com o mesmo afincio, porém, de maneira transversal, pois, como a escola não tem uma proposta própria, não há espaço para que sejam trabalhadas como atividades complementares, o que seria ideal. Dessa forma, o ensino de Braille, sorobã, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social e reeducação visual tem por base instruções de literaturas do MEC, bem como, em cursos e literaturas do Instituto Benjamin Constant, um órgão federal situado na cidade do Rio de Janeiro o qual é referência no atendimento escolar a pessoas com deficiência visual. Assim, estas atividades Específicas são desenvolvidas de maneira transversal, da seguinte forma:

Atividade da Vida Autônoma e Social (AVAS) ou Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI) – tem por objetivo verificar o grau de defasagem e os conhecimentos remanescentes no tocante às atividades da vida diária, pois o aluno precisa de independência para se vestir, comer, tomar banho, escovar os dentes entre outras atividades. Em virtude da própria deficiência visual, para que a pessoa com necessidades especiais possa ter uma vida normal e integrada, o atendimento deverá proporcionar-lhe condições favoráveis, visando o exercício de técnicas da vida diária com elegância, segurança e polidez social no seu dia a dia, conforme o MEC:

se referem a um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, a autonomia e a convivência social do educando com deficiência visual.

Tem como objetivos: proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu auto-cuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade.

Tem como objetivos:

- favorecer a aquisição de hábitos salutarres na alimentação, na higiene, na saúde e no vestuário;
- observar as formas que o aluno utiliza para perceber e interagir com o meio, ampliando e enriquecendo-as;

- proporcionar ao aluno segurança e confiança pela utilização integrada dos sentidos remanescentes;
- favorecer a aquisição de conceitos e pistas espaço-temporais e relações causais, para o domínio e a organização do meio;
- estimular atitudes, habilidades e técnicas para o desenvolvimento de atividades na vida prática;
- estabelecer rotina diária na manutenção, ordem e limpeza da casa, escola ou escritório;
- orientar quanto a posturas, gestos e comunicação social;
- desenvolver habilidades da vida doméstica: culinária, jardinagem, domínio de equipamentos, artesanato, pequenos consertos, atividades artísticas, etc.;
- orientar quanto à adequação social, etiquetas, boas maneiras no trato diário em restaurantes, festas, eventos públicos e outros;
- propiciar vivências em atividades esportivas, lúdicas e recreativas (BRASIL, 2005, p 86,87)

Orientação e Mobilidade – é um processo de avaliar os sentidos remanescentes para se estabelecer a posição de alguém e o relacionamento com todos os outros objetivos significativos em seu ambiente; determina o nível de funcionamento visual de qualquer potencial de visão residual. Neste atendimento, utiliza-se técnicas para o uso de bengala longa. Toda pessoa com deficiência visual, somente poderá ser considerada realmente habilitada, se estiver absolutamente apta a deslocar-se de maneira independente. Com isto, destaca-se o auto conhecimento do corpo e da ação deste perante os objetos e assim, formar os conceitos corporais, porém para a pessoa com deficiência visual não é tão simples, pois, para aquele que enxerga:

Formar conceitos de espaço e objetos no espaço depende em grande parte do relacionamento do objeto com o observador. O indivíduo percebe objetos a partir de um ponto de vista egocêntrico, usando os termos acima, abaixo, em frente, lado esquerdo, direito o que depende do desenvolvimento da consciência corporal. Esta, envolve a imagem corporal, o conceito e a concepção corporal - elementos essenciais e independentes para a percepção das relações espaciais. (BRASIL, 2007, p 39)

Para a pessoa que enxerga ter o domínio de seu corpo se dá de maneira natural, pelo fato de ter visão o indivíduo tem a oportunidade de explorar seu corpo, além de poder aprender pelo exemplo de outras pessoas, já para o deficiente visual este processo é mais complexo pela falta deste sentido. Assim, educacionalmente, o papel do professor é de extrema importância para a formação de conceitos corporais, como confirma o MEC (BRASIL, 2003, p. 39,40):

Imagem corporal: experiência subjetiva do próprio corpo que envolve sentimentos acerca de si mesmo: atraente, baixo, obeso, musculoso, proporcional, gracioso, etc, com base em fatores emocionais, interações e aspirações sociais e valores culturais. A auto-imagem pode diferir consideravelmente da imagem real. O adolescente pode ter apenas uma pequena mancha, mas achar que todo o seu rosto está coberto com horrorosas espinhas que todos percebem.

Conceito corporal: conhecimento do próprio corpo, adquirido por um processo de aprendizagem consciente, que inclui a habilidade de identificar partes do corpo: pernas, braços, joelhos, nariz, orelhas, cabelo, etc, sua localização e funções.

Concepção do corpo: que é inconsciente e muda constantemente, também chamadas sensações proprioceptivas, serve para tomar conhecimento do corpo: posição dos músculos, relação das partes do corpo entre si e com a força de gravidade.

O equilíbrio da pessoa depende da concepção corporal. Se estiver perturbada, haverá dificuldade em fazer movimentos coordenados como andar, sentar-se ou inclinar-se.

Os conceitos corporais formam a base dos conceitos espaciais e direcionais, fatores centrais no processo de orientar-se e na mobilidade.

A imagem corporal equivale ao conceito corporal.

Cinco componentes devem ser levados em consideração:

planos do corpo: habilidade de identificar a frente, costas, topo e base do corpo, em relação a superfícies externas, e objetos em relação a planos do corpo;

partes do corpo: identificar;

movimento do corpo: movimentos toscos em relação aos planos do corpo e aos movimentos dos membros;

lateralidade: se a criança cega identifica com precisão as partes esquerda e direita de seu corpo e consegue mover-se de tal modo que seu lado ou mão esquerda ou direita estejam mais próximos de objetos e a maneira como consegue colocar objetos em relação a seu lado esquerdo e direito enquanto permanece num local;

imagem corporal, direcionalidade: como a criança identifica o lado esquerdo e direito de objetos e de pessoas.

Para a formação de conceitos corporais é importante conhecer as partes, funções, superfícies, relação de partes e de movimento do corpo.

Segundo o MEC (BRASIL, 2003), a criança com deficiência visual poderá se desenvolver plenamente se tiver a oportunidade de dominar os conceitos corporais acima desde que tenha o auxílio do professor e deverá programar as atividades preocupando-se em incluir os itens assinalados no quadro abaixo, de acordo com as necessidades específicas de seus alunos.

Quadro 6 - Conceitos corporais a serem trabalhados pelo professor

CABEÇA	TRONCO	MEMBROS E APÊNDICES
Cabelo	Ombros	Braço
Couro cabeludo	Costas	Bíceps (músculo)
Testa	Coluna	Cotovelo
Rosto	Tórax	Antebraço
Sobrancelhas	Seios	Punho
Olhos	Peito	Mão
Cílios	Estômago (barriga)	Palma da mão
Pálpebras	Umbigo	Dorso da mão
Nariz	Cintura	Dedos
Narina	Nádegas (bumbum)	Unhas
Bochecha	Órgãos genitais	Ponta dos dedos
Boca	virilha	Articulações dos dedos
Lábios		Pernas
Dentes		Coxas
Gengivas		Joelhos
Língua		Tornozelo
Queixo		Pé
Orelha		Calcanhar
Pescoço		Dedos dos pés (artelhos)

Fonte: - BRASIL, 2003.

O uso da bengala longa é um outro acessório imprescindível para a aquisição de autonomia por parte da pessoa com deficiência visual. O domínio das técnicas do uso da bengala longa e os conhecimentos básicos do uso do guia vidente, são algumas das condições imprescindíveis para que uma pessoa possa viver uma vida o mais próximo possível da normalidade. A capacidade de deslocar-se independentemente, o pleno exercício de ir e vir, são pré-requisitos indispensáveis para que uma pessoa com deficiência visual possa considerar-se reabilitada e em condições de incluir-se à sociedade da maneira mais plena possível.

Reeducação Visual – É um trabalho realizado com os alunos com baixa visão a partir da avaliação funcional da visão, pois, mesmo que vários indivíduos tenham baixa visão, cada um terá suas próprias características e dificuldades, como confirma o MEC.

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo.

A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

A comprovação de que portadores do mesmo grau de acuidade apresentam níveis diferentes de desempenho visual e a necessidade de relacionar a utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem da criança, levou as Dras. Faye e Barraga a enfatizarem a necessidade de uma avaliação funcional, pela observação criteriosa da capacidade e desempenho visual da criança. Sob esse aspecto e, portanto, para fins educacionais, são por elas considerados:

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos (BRASIL, 2005, p 16, 17)

Assim, para realização de um trabalho de qualidade com a criança, a reeducação visual é de suma importância, partindo da avaliação funcional da visão que de acordo com Bruno:

Avaliação funcional é um procedimento qualitativo e contínuo, realizado por meio da observação informal e natural da criança em todas as situações de vida e nas atividades cotidianas, tem por objetivos: obter informações sobre o funcionamento visual, compreender as possibilidades globais e verificar as necessidades específicas e dificuldades que intervêm no processo de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças com baixa visão na faixa etária de 0-6 anos.

A autora propõe a observação funcional para crianças com múltipla deficiência, porque não avalia apenas a criança, mas busca analisar e entender o que pode ser útil e funcional no meio para promover todas as possibilidades da criança, ou seja, a qualidade da interação, da comunicação, das estratégias educacionais e da qualidade de vida em seu meio familiar e comunitário.

A avaliação funcional ecológica para observação do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência visual e múltipla foi recomendada pelo *International Council for Education of People with Visual Impairment – ICEVI* (1992), no Encontro Mundial na Tailândia e no Congresso Internacional da Holanda, em 2002 (BRUNO, 2009, p. 29)

A partir desta concepção a escola realiza o processo de reeducação visual, num ambiente separado para esta atividade, onde são utilizados recursos ópticos e pedagógicos com estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais do aluno com baixa visão, de acordo com orientações do MEC:

Recursos Ópticos e Pedagógicos Especiais:

- Lupas manuais de altas dioptrias;
- Alto nível de iluminação com filtro para potencializar contraste e diminuir reflexão e brilho;
- Contraste e ampliação (dependendo da alteração do campo);
- Lentes esféricas e prismáticas;
- Telessistemas;
- Magnificação eletrônica, com controle de contraste, brilho e profundidade;
- Porta texto e caderno de pauta ampliada ou reforçada ;
- Jogos de computador para elaboração de desenhos e cenas.

Estratégias Pedagógicas:

- Verificar o potencial de visão central preservado.
- Compreender as dificuldades de percepção de detalhes que o aluno apresente e a necessidade de aproximação da lousa ou do material pedagógico.
- Facilitar a discriminação de detalhes, potencializando o contraste e a iluminação do material a ser discriminado.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência visual, ajudando o aluno a analisar e interpretar formas mais complexas de objetos e figuras.
- Favorecer a ampliação do repertório visual do aluno, através de múltiplas experiências, incluindo até ajudas táteis e auditivas quando a visão não for suficiente.
- Motivar o aluno a construir as imagens mentais a partir da experiência concreta com os objetos para a representação tridimensional e a representação simbólica.
- Ajudar o aluno a compreender suas reais alterações de campo visual, as dificuldades com escotoma (ponto cego), buscando o melhor posicionamento de cabeça ou do material que favoreça melhor desempenho visual (BRASIL, 2005, p 24).

Teatro – A Arte ou Educação em Artes é considerada uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento lógico, criativo e crítico do aluno com deficiência visual, de acordo com o MEC,

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático (BRASIL, 2005, p 158)

Com isto, o teatro, esta ramificação da Arte, foi escolhida para ser trabalhada com os alunos da EEJRV pelo fato de:

A visão é o sentido que integra e sintetiza todos os outros sentidos, e a falta dela limita, mas não incapacita o indivíduo. É através dos sentidos remanescentes, do constante interagir com o outro e com o espaço ao seu redor, que a criança cega constrói a imagem de si e do mundo. Seu desenvolvimento se dá através de vivências, experiências. Uma criança cega que recebe diversos tipos de estímulos desde o seu nascimento consegue adaptar-se com maior facilidade a sua deficiência e desenvolver uma melhor relação de interatividade com o outro e com os ambientes que a cercam. (CUNHA, 2004)

Dessa forma, a EEJRV optou por trabalhar o teatro para desenvolver as habilidades artísticas através da auto expressão do aluno, bem como o raciocínio lógico, a criatividade, enriquecendo o universo dos textos ensinando a produzi-los e interpretá-los, favorecendo a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas favorecendo, assim, a desinibição do educando.

Educação Física Adaptada – Sua finalidade é ajudar o aluno a desenvolver-se nos aspectos: ativo, cognitivo e motor, assim como, despertar sua consciência crítica através de um programa de atividades relacionadas e cuidadosamente planejada, tanto para as crianças com baixa visão quanto para os cegos, sendo que para estes há uma implicação maior no seu desenvolvimento motor, não pela falta de visão ou por questões físicas mas pelo fato da falta de interação com ambiente, pois de acordo com o MEC,

Quanto menos a criança cega interage fisicamente no ambiente, menos ela experimenta situações de aprendizagem, menos oportunidades ela tem de formar conceitos básicos, menos ela se relaciona com o ambiente e com as pessoas, e mais ela se fecha dentro de ‘SEU MUNDO’ particular e restrito, pela falta de informações visuais e espaciais (BRASIL, 2005, p 162, 163).

Para alcançar estes objetivos é necessário: desenvolver aptidão física, habilidades motoras e movimentos básico; desenvolver habilidades desportivas e recreativas; estimular o desejo de melhoria física tendo como objetivo principal o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo como todo.

A educação física adaptada à criança cega trabalha abrangendo seu desenvolvimento, não só na área psicomotora, como também nos aspectos cognitivos, socioafetivos e sensoriais. Ela utiliza o corpo da

criança cega como instrumento, como ferramenta maior. Partindo do conhecimento e domínio desse corpo, ela usa o movimento controlado como meio, o respeito absoluto à individualidade do aluno como estratégia básica, o prazer da descoberta de poder fazer como reforço, tendo como fins o alicerçamento geral, buscando propiciar condições favoráveis a sua trajetória acadêmica e, futuramente, a sua emancipação social (BRASIL, 2005, p 164).

Assim, a Educação Física adaptada tem papel importante tanto para o desenvolvimento motor quanto dos aspectos cognitivos e para sua autonomia social, pois, o conhecimento e segurança quanto ao próprio corpo proporciona a pessoa com deficiência visual uma melhor orientação e mobilidade e cada vez menos dependência de outra pessoa para ajuda-lo em seus percursos diários, como confirma o MEC:

A educação física cumprirá sua função de importante elemento facilitador no caminhar da criança cega, rumo a sua emancipação social, possibilitando-lhe condições básicas que a capacitem futuramente a superar as barreiras, de diversos tipos, nuanças e intensidades, que certamente lhe serão impostas. (BRASIL, 2005, p 164)

As atividades em Educação Física que podem ser realizadas com os alunos com deficiência visual são as mesmas que se realiza com os videntes, apenas realizando as adaptações, como confirma o MEC:

As atividades físicas mais indicadas para os alunos com deficiência visual são semelhantes aquelas para alunos videntes. Em qualquer classe existem variações no grau de habilidade dos alunos. Um professor que sabe adaptar a aula dentro dos limites superior e inferior das capacidades dos alunos, será também capaz de integrar as crianças com deficiências visuais. Instruções individualizadas e em bases concretas podem ajudar o aluno a vencer seus limites. Por exemplo, pular corda não exige adaptação: os alunos deficientes visuais podem ouvir o barulho da corda batendo no chão. Uma falta (de batida) seria ouvida como uma interrupção do ritmo. Eles podem também pular corda, sozinhos, por ser uma atividade intrinsecamente ritmada e que não exige deslocamento. De fato, uma estratégia útil, quando se ensina crianças videntes a pular corda, é pedir que fechem os olhos para se concentrar no ritmo, sem deixar-se distrair pelos movimentos da corda. (BRASIL, 2005, p 165)

Informática Adaptada – Os alunos frequentam o laboratório de Informática, devidamente acompanhados pelos professores da escola, os quais são orientados pelo instrutor da área, sobre como utilizarem o referido laboratório, como também aprendem operar o computador, através de aulas práticas. O laboratório é utilizado

diariamente pelos alunos da escola, de forma que cada turma tem duas aulas por semana. Com o acompanhamento individual dos alunos por parte do instrutor, será possível avaliá-los, buscando suprir as dificuldades por eles encontradas e ao final os alunos serão capazes de usar o computador em suas atividades escolares, bem como, produzir seus próprios textos por meio de seus conhecimentos adquiridos na área de informática, geralmente utilizando o leitor de tela mais conhecido

Alfabetização e Treinamento no Sistema Braille (Escrita e Leitura) – O Sistema Braille é o veículo de comunicação mais eficiente para a pessoa com deficiência visual, cego, porque ele possibilita comunicar-se através da escrita, ter acesso à leitura de livros didáticos e literários e a todo tipo de publicações em Braille. Para que uma pessoa cega possa incluir-se efetivamente à sociedade, é importante que o mesmo seja iniciado no Sistema Braille para dar suporte ou prosseguimento à sua vida acadêmica.

É importante destacar, mais uma vez, que a pessoa que enxerga, vidente, aprende pelo exemplo, tendo a oportunidade de ver como se dá o processo de leitura e escrita, vendo figuras, gravuras, gráficos entre outros dispostos ao seu redor, porém, a criança cega não tem essa mesma oportunidade, pois o sistema Braille só é apresentado a ele na escola, assim, o professor alfabetizador desempenha papel crucial como agente oportunizador das experiências a serem vivenciadas pelas crianças cegas, como confirma o MEC,

Antes de aprender como se escreve e como se lê, a pessoa tem algumas idéias sobre como deve ser isso. Ela vê algumas escritas na rua, na televisão, nos jornais e em muitos lugares. Ela vê pessoas lendo e escrevendo e pensa sobre isso.

A criança vidente incorpora, sistematicamente, hábitos de escrita e de leitura desde muito cedo. A criança cega, no entanto, demora muito tempo a entrar no universo do “ler e escrever”. O Sistema Braille não faz parte do cotidiano, como um objeto socialmente estabelecido. Somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para ela.

Assim, o professor alfabetizador deve levar a criança a experimentar várias situações de aprendizagem, a fim de que ela possa aprender a explorar, a manipular, a perceber, a reconhecer e finalmente a conhecer o universo ao qual pertence, fazendo com que ela também se descubra e se identifique como indivíduo inteiro e capaz (BRASIL, 2005, p 58, 60).

O sistema Braille é um código universal de leitura tátil e escrita, onde são combinados pontos dispostos numa cela Braille. A reglete é o instrumento mais

conhecido que é composta por uma prancha de madeira e a régua contendo 4 linhas contendo cada uma 27 celas, onde se escreve da direita para esquerda e para realizar leitura vira-se o papel e lê-se da esquerda para direita. Há outros equipamentos para escrita Braille como a máquina de datilografia Braille, impressoras que são os mais conhecidos.

É importante ressaltar que o sistema Braille possibilita a pessoa cega o aprendizado dos mais variados conhecimentos, com a combinação dos pontos pode-se aprender química, física, matemática, informática, música entre outros. Por isso, é importante o aprendizado de tal sistema para a criança cega, o qual se dá de maneira sistemática, onde o aluno é trabalhado de maneira global, pois, necessita ter conhecimento de seu corpo, sua postura perante o mundo, aperfeiçoar seu tato e sua percepção. O processo de aprendizagem e aquisição das técnicas são complexos e necessitam de paciência e compreensão por parte do educador como confirma o MEC:

Todas as crianças têm o direito a receber educação nos requisitos básicos para a leitura e a escrita, e o professor deve compreender, com paciência, as implicações da questão.

O que se busca é uma leitura fluida, com compreensão, e uma escrita precisa.

No entanto, não se pode esquecer que a criança cega não tem pistas visuais, como desenhos, para ajudá-lo a reconhecer uma palavra e nem tão pouco pode reconhecer, de imediato, uma palavra específica incluída numa oração.

A ponta do dedo não substitui o olho, pois seu alcance é muito limitado em comparação com o campo visual. O aluno cego pode reconhecer apenas um símbolo de cada vez. Por conseguinte, a leitura do braile nos primeiros estágios se baseia, em grande parte, no método alfabético, silábico e fonético.

Para que o aluno cego se envolva com o processo de escrita propriamente dito, o professor deve dedicar especial atenção para desenvolvimento máximo das habilidades motoras, visto que o manuseio dos recursos materiais específicos para a escrita braile, reglete, punção e/ou máquina Perkins, exigirão destreza, harmonia e sincronização de movimentos (BRASIL, 2005, p 69, 70).

É importante ressaltar que até que o aluno chegue a utilizar a reglete precisará desenvolver muitas habilidades motoras para desenvolver a coordenação motora fina e assim, poder analisar detalhes, ter flexibilidade de punho e destreza dos dedos, bem como, adquirir força muscular e mobilidade adequada e precisa nos movimentos das mãos, destacando que:

O domínio dos movimentos executados pelos dedos é de suma importância. Com o uso dos dedos é que o aluno escreverá e fará o reconhecimento dos símbolos Braille. Daí a necessidade de se propor uma série de exercícios estruturados sistematicamente, que poderão ajudar o aluno a identificar e interpretar esses símbolos (BRASIL, 2005, p 71).

Para a leitura Braille é essencial o desenvolvimento da sensibilidade do tato, principalmente nas pontas dos dedos, e isto só se dá por meio do exercício constante, o que proporcionará uma leitura rápida, dinâmica, pois segundo o MEC,

Este fato acontece somente através da estimulação consecutiva dos dedos pelos pontos em relevo. Essas estimulações ocorrem muito mais quando se movimenta a mão (ou mãos) sobre cada linha escrita num movimento da esquerda para a direita. Em geral a média atingida pela maioria dos leitores é de 104 palavras por minuto. É a simplicidade do braille que permite essa velocidade de leitura (BRASIL, 2005, p 74).

A técnica de leitura é simples, conforme orientação do MEC,

A maioria dos leitores cegos lê, de início, com a ponta do dedo indicador de uma das mãos: esquerda ou direita. Um número de pessoas, entretanto, pode ler o braille com as duas mãos. Algumas pessoas ainda utilizam o dedo médio ou anular, em vez do indicador. Os leitores mais experientes comumente utilizam o dedo indicador da mão direita, com uma leve pressão sobre os pontos em relevo, permitindo-lhes percepção, identificação e discriminação dos símbolos (BRASIL, 2005, p 74).

Diante do que foi citado anteriormente, é possível compreender a importância do Sistema Braille para o aluno com deficiência visual e, embora haja novos recursos, como as mídias, esta ainda é o sistema que proporciona ao aluno DV acesso aos mais diversos conhecimentos, porém, o processo de aquisição desse conhecimento é complexo, requerendo empenho e atenção tanto por parte do professor quanto do aluno.

Treinamento nas Técnicas do Sorobã – A Matemática é uma das disciplinas que uma pessoa cega encontra no Ensino Regular, a exatidão dos resultados, a armação e o desenvolvimento das operações são algumas das dificuldades que um estudante cego enfrenta na Matemática. O sorobã, como aparelho de calcular, permite que o estudante acompanhe de uma forma concreta todos os passos da operação matemática. Portanto, é um recurso utilizado pelos alunos com deficiência visual para realizar qualquer tipo de operações sem prejuízo ao raciocínio lógico. O domínio das suas técnicas possibilita uma total independência do aluno.

O soroban, ou ábaco, aparelho de cálculo de procedência japonesa, adaptado para o uso de deficientes da visão, vem merecendo crescente aceitação no ensino especializado, em virtude da rapidez e da eficiência na realização das operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação, divisão, radiciação, potenciação), de seu baixo custo e de sua grande durabilidade.

No Brasil, o soroban foi adaptado para uso de cegos em 1949, por Joaquim Lima de Moraes. Hoje, o uso do soroban é de valor reconhecido por professores especializados e pessoas cegas, e ainda requer uma orientação precisa e objetiva sobre as técnicas apropriadas para sua utilização. Seu emprego na aprendizagem da Matemática faz parte do currículo do Ensino Fundamental para deficiente da visão, sendo adotado pelo sistema educacional em todo território nacional (BRASIL, 2005, p 118,119).

A utilização do sorobã requer estudos das técnicas por meio de aulas teóricas e práticas, onde o professor pode avaliar seu aluno continuamente e sistematicamente e, após a aquisição do conhecimento e domínio desse instrumento, o aluno poderá fazer uso dos mesmos nos mais diversos cálculos matemáticos.

Serviço Social – Efetiva a entrevista inicial, verificando as condições sócioeconômicas da família e a dinâmica das relações familiares, bem como, seu nível de integração social. O objetivo maior da sua atuação na escola é o desenvolvimento de ações de natureza social que possibilitem o efetivo aproveitamento do processo de reabilitação do aluno e de sua família, permitindo o alcance de um nível satisfatório de independência, condição essencial para sua inclusão social.

O serviço Pedagógico tem por objetivo, em geral, elaborar os planos de trabalho, usando os mesmos currículos e programas de ensino regular da SEDUC-AM e orientações do MEC, além de promover sua manutenção e apoio de acordo com as especificidades dos alunos, adaptando-os sempre que necessário.

Assim, para favorecer ao processo educacional de crianças deficientes visuais cegas faz-se necessário trabalhar uma linha de recursos pedagógicos que incentivem o desenvolvimento de conceitos, como organização espacial, seriação, classificação, entre outros para que esses recursos proporcionem às crianças grande variedade de materiais e objetos, colocando-os em contato com o maior número possível de elementos do ambiente, estimulando a curiosidade, melhorando assim, a coordenação motora, a habilidade tátil e a comunicação.

Já com o aluno com baixa visão deve ser trabalhado os métodos e materiais didáticos ampliados, adaptados às suas necessidades. A máxima utilização de sua visão e a melhoria das funções visuais devem ser os objetivos da educação escolar. Por isso, a Escola acredita que o aprendizado adequado e organizado resulta em desenvolvimento cognitivo e coloca vários processos no mesmo método, sendo que de outra forma seria impossível acontecer. Assim, o aprendizado do aluno irá depender do que ele realiza num grupo social, com interação de outros indivíduos e as condições necessárias tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento global.

Dessa forma, podemos afirmar, com certeza, que, apesar das dificuldades enfrentadas em relação ao aprendizado dos alunos, devido à condição visual e cognitiva, bem como patologias associadas à deficiência, que impedem ou atrasam o *insight* dos mesmos, que o trabalho pedagógico realizado em nossa Escola é feito de maneira interdisciplinar, transdisciplinar, com adaptação do currículo vigente com o objetivo de alcançar o desenvolvimento global de cada aluno desta instituição no tempo de cada um deles.

A escola conta, ainda, com um corpo docente atuando junto aos alunos com deficiência visual em sua maioria experiente, onde todos são licenciados, com graduação em diversas áreas e a maioria com cursos nas áreas de atuação específicas da Educação Especial, o qual será apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Quadro de Professores, tempo de atuação e formação

PROFESSOR	DISCIPLINA	QUANTO TEMPO ATUA NA ESCOLA	GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Professor 1	Todas do 1º ao 4º ano	2 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 2	Estimulação Precoce	12 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	-Especialização em Educação Especial -Estimulação

				Precoce
Professor 3	Auxiliar de Vida Escolar	12 anos	Normal Superior	Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 4	Estimulação Precoce	11 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	-Especialização em Educação Especial -Estimulação Precoce
Professor 5	Estimulação Precoce	19 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	-Especialização em Psicopedagogia -Estimulação Precoce
Professor 6	Auxiliar de Vida Escolar	9 meses	Licenciatura Plena em Pedagogia	Cursando Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 7	Auxiliar de Vida Escolar	9 meses	Licenciatura Plena em Pedagogia e em Letras	Curso de Educação Especial: Múltiplas Deficiências
Professor 8	Português História Geografia Ens. Religioso Artes	14 anos	Normal Superior	Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 9	Jardim Especial 1	6 meses	Normal Superior	-Especialização em LIBRAS - Pro LIBRASB
Professor 10	Ciências Matemática	10 anos	Normal Superior	Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual

Professor 11	Português História Geografia Ens. Religioso Artes	5 meses	Licenciatura Plena em Pedagogia	Cursando Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 12	Português História Geografia Ens. Religioso Artes	8 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	-Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual -Especialização em AEE
Professor 13	Estimulação Precoce	18 anos	Normal Superior	-Estimulação Precoce - Especialização em Práticas Pedagógicas
Professor 14	Ciências Matemática	14 anos	Licenciatura Plena em História	- Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual - Especialização em Educação Especial
Professor 15	Português História Geografia Ens. Religioso Artes	12 anos	Normal Superior	- Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 16	Jardim Especial 2	14 anos	Normal Superior	- Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 17	Informática	25 anos	Licenciatura Plena em	- Especialização em Educação especial

			Matemática	- Especialização na Área de Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual
Professor 18	Português História Geografia Ens. Religioso Artes	16 anos	Normal Superior	- Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual
Professor 19	Estimulação Precoce	18 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	- Especialização em Educação especial - Especialização na Área de Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual
Professor 20	Português História Geografia Ens. Religioso Artes	6 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia	- Especialização em Educação especial - Especialização na Área de Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual
Professor 21	Informática	17 anos	Licenciatura Plena em Matemática	- Curso de Formação de Professores para atender Alunos com Deficiência Visual

FONTE: AMZNAS - PPP EEJRV, 2017.

A Escola também apresenta algumas dificuldades que não é realidade apenas da EEJRV, mas de outras da rede pública. Por se tratar de uma escola especializada, existe a falta de recursos pedagógicos específicos. No tocante aos materiais, muitas vezes, são adquiridos com recursos do próprio professor, ainda que a escola tenha o recurso do Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE), administrado pela Associação de Pais, Mestres e Comunitários da Escola, que muitas vezes não é suficiente para suprir todas as necessidades da escola, então,

como alguns desses recursos são caros e não há condições de adquirir com os recursos disponíveis na escola, a opção é partir para as adaptações. Por isso, que se destaca o empenho dos professores que, muitas vezes, para realizar suas atividades, buscam alternativas próprias para não deixar o aluno sem o atendimento necessário.

Outro fator de suma importância que necessita de atenção especial é a estrutura física da escola. Ela foi construída em 1992, mais de 10 anos após sua criação encontra-se defasada para a atual realidade. Naquela época, a maioria dos alunos apresentava apenas o comprometimento visual, poucos tinham múltiplas deficiências, porém, para a atual realidade, surgiram outras necessidades que demandam de espaços maiores, a criação de espaços como ampliação de salas para a avaliação funcional da visão, construção de uma piscina e um caminho sensorial para o trabalho com os alunos no próprio espaço físico da escola. Atualmente, essas atividades demandam a saída dos alunos, acompanhados de seus responsáveis, para as instituições parceiras, como a Vila Olímpica Municipal, mas caso a escola disponibilizasse de tais espaços, as atividades seriam realizadas com maior frequência, ampliando os resultados esperados. Outra necessidade, tão importante quanto as citadas anteriormente, é a construção de novos banheiros, adaptados e acessíveis, pois os que temos estão fora dos padrões das normas de acessibilidade.

No caso da avaliação funcional da visão, as salas se tornaram pequenas para a sua realização, sendo necessário um espaço maior para que tenha uma melhor confiabilidade, além do que, mesmo encaminhando as crianças para o Centro de Apoio Pedagógico, muitas não têm condições de comparecer à avaliação, porque no momento o espaço encontra-se em reforma. A escola necessita, ainda, de um espaço específico para a realização das atividades de vida autônoma e social, pois mesmo que se faça uso da cozinha, do refeitório e de uma sala imitando os cômodos de uma casa, seria melhor se esse espaço fosse construído apenas para essa finalidade. Para a prática de educação física o espaço também não é adequado, pois a escola dispõe de um salão aberto que molha quando chove e atrai muita poeira, assim, muitas vezes, o professor utiliza o refeitório da escola para a realização das atividades com os alunos.

Quanto aos equipamentos, no ano de 2017, a escola foi contemplada com uma impressora Braille, três máquinas de datilografia Braille, uma lupa eletrônica e

uma linha Braille e uma máquina impressora termoforme. Ainda estamos em treinamento para o uso correto de tais equipamentos, que têm um custo elevado. Por isso, só os recebemos no ano de 2017, o que fará grande diferença no trabalho específico com os alunos. Outro fator positivo é que a escola dispõe de um laboratório de informática bem estruturado, no qual são realizadas atividades prazerosas com as crianças e essas são incentivadas a fazer uso das ferramentas tecnológicas e assim acompanhar o avanço digital.

Sobre as necessidades da escola, as medidas tomadas são de solicitação de serviços e informação à Secretaria de Educação de nossas necessidades, que nos respondem quando possível. Assim, continuaremos a enviar nossas necessidades e, ao mesmo tempo, a fazer a nossa parte como profissionais comprometidos que somos para a realização eficaz de todas as atividades que fazem dessa escola referência no atendimento às pessoas com deficiência visual no estado do Amazonas.

2. REFLETINDO SOBRE O FUTURO DA EEJRV PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Partindo da questão norteadora que está refletindo sobre quais caminhos devem ser trilhados para que a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira possa orientar seus trabalhos na perspectiva de tornar-se um centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) visando atender a política nacional de educação inclusiva e possa, dessa forma, auxiliar as escolas de Manaus no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Este capítulo vem corroborar com esta questão e para tanto está dividido em quatro seções, onde a 2.1 apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa que se dará por meio de Estudo de Caso, será realizada uma pesquisa qualitativa onde se irá examinar, de maneira crítica e reflexiva, os dados coletados por meio de análise documental, observação participante.

A seção 2.2, apresenta opiniões de alguns autores sobre os caminhos da educação inclusiva, dentre os quais destaco Carvalho (2009), Baumel (2003), Carneiro (2007), Glat (2009), além da legislação vigente em torno da Educação Especial, destacando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Nota Técnica 55/2013 MEC/SECADI, a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003 a 2016) e a Resolução 138/2012 CE-AM. A seção 2.3 aponta para um possível caminho a ser percorrido pela EEJRV a partir da experiência de uma outra escola manauara. 2.4 mostra que, diante do contexto da Política de Inclusão escolar, é de suma importância pensar nos caminhos para a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira para sua comunidade escolar fazendo um contraponto com a EEMRAA.

2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O foco desta pesquisa é verificar os caminhos a serem percorridos pela Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira frente à política nacional de inclusão escolar, evidenciando sua prática pedagógica e uma possível transição para um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Diante do exposto, a proposta metodológica apresentada nesta seção se dá por meio de Estudo de Caso, utilizando-se a abordagem qualitativa, na qual o método utilizado para coleta de

dados é a pesquisa documental e bibliográfica, bem como, a observação participante. Esta escolha se dá pelo desejo de comprovar os questionamentos que motivaram tal pesquisa, no qual as respostas encontradas expressam uma subjetividade, confirmando, assim, a relevância da EEJRV para o desenvolvimento de uma educação especial inclusiva de qualidade na cidade de Manaus.

O referencial teórico a ser utilizado destaca, dentre outros, a legislação vigente em torno da Educação Especial evidenciando, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Nota Técnica 55/2013 MEC/SECADI, a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003 a 2016), Resolução 138/2012 CE-AM, assim, como, importantes artigos acadêmicos que discorrem sobre a temática da educação inclusiva e com relação aos autores, destacam-se Carvalho (2009), Baumel (2003), Carneiro (2007) e Glat (2009).

Segundo Gil (2007 apud GERHAHRDT e SILVEIRA, 2009), a pesquisa qualitativa tem a vantagem de aproximar o autor do problema, permitindo que se familiarize com o mesmo tendo uma maior compreensão:

este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007 apud GERHAHRDT E SILVEIRA, 2009, p. 35).

De igual modo, a escolha da análise de dados por meio da pesquisa qualitativa se deu baseada no fato de que “em se tratando das relações sociais não há possibilidade de mensuração quantitativa, visto que, na pesquisa qualitativa o cientista poder ser ao mesmo tempo o sujeito e o objeto” (GERHAHRDT E SILVEIRA, 2009, p. 32). E, ainda, esta metodologia se adequa à proposta aqui apresentada pelo fato de que, segundo Minayo (2008), os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teóricometodológico e a realidade empírica.

E, ainda, acrescenta-se que a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade, que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Dessa forma, para André (2013), sua importância tem destaque devido ao fato de se tratar de uma

pesquisa na qual são levados em consideração os fenômenos sociais, conforme destaca:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O Estudo de Caso, por proporcionar melhor compreensão a respeito do objeto estudado, será o método qualitativo de investigação utilizado por esta pesquisa. Neste caso, a EEJRV, de maneira individual, possibilita constatar sua essência e o que de melhor pode oferecer para os alunos com necessidades especiais, pois, segundo Fonseca:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002 apud GERHAHRDT E SILVEIRA, 2009, 39).

Por fim, é importante destacar a relevância do Estudo de Caso na pesquisa qualitativa pelo fato de ser um recurso que serve para analisar um único objeto, levando em consideração todos os elementos que o cercam, que é o caso da pesquisa em voga, da qual a EEJRV é o foco, estando inserida num meio ambiente ora como agente, ora como receptora das ações que a permeiam, conforme André.

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Com a citação acima, a autora corrobora com as intenções desta pesquisa, da qual a EEJRV é foco principal, porém, seu contexto e suas múltiplas dimensões são de igual modo analisados, não podendo ser desprezados, visto estarem arraigados à referida escola e de igual modo interferirem ou sofrerem interferência nesse processo. Diante da nova realidade que a cerca, se a aponta para a política de inclusão e a reorientação na sua atuação.

Outra técnica escolhida foi a observação não participante, pelo fato de minha proximidade com meu objeto de estudo no caso em questão. Por fazer parte do quadro de funcionários da EEJR e poder constatar que sua prática pedagógica é exclusiva ou segregacionista e perceber a possibilidade desta ser redirecionada segundo a Política de Inclusão escolar, para desenvolver um papel fundamental no acesso e permanência do aluno com necessidades especiais incluídos no ensino regular. E esse vislumbre só é possível por ter proximidade com o caso, o que é confirmado por Martins.

A observação como método de obtenção de dados reporta-se à nossa capacidade de registro do visto e vivido por sujeitos da pesquisa, por nós mesmos e pelas interações ocorridas entre nós (pesquisadores) e os sujeitos da pesquisa (participantes). A observação se orienta por nossa sensibilidade e habilidade de 'escutar' e 'descrever' o contexto, costumes, práticas, linguagens, diálogos, símbolos, e tudo o que está envolvido com a pesquisa. (MARTINS, 2013, p. 30).

Também me utilizei da análise documental do PPP, Regimento, laudos médicos dos alunos, entre outros para evidenciar as práticas pedagógicas atuais da EEJR e, assim, poder analisar o papel que poderá exercer diante da política de inclusão. A referida técnica também foi utilizada na obtenção de informações a respeito das cinco escolas que atuam na área da educação especial na cidade de Manaus, as quais foram citadas neste trabalho, com o intuito de evidenciar a veracidade das informações prestadas sobre elas. Destacando a EEMRAA servirá de contraponto para a reflexão a respeito da transição EEJRV para um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Diante do exposto anteriormente, fica explícito a importância da utilização desta metodologia para esta pesquisa, pois, trata-se de uma unidade social/educacional, inserida num meio ambiente, de maneira dinâmica em que os

fenômenos sociais acontecem e interferem na maneira de atuação desta, havendo a necessidade de ser ressignificada para atender às novas demandas.

A primeira parte foi a observação participante, no mês de agosto, em que se observou a prática pedagógica da escola e sua organização de maneira geral, além da realização da análise documental, do Projeto Político da Escola e o Regimento Escolar. Ressalto que o PPP, assim como o Regimento, está em fase de revisão, pois a última foi realizada no ano de 2015 e a revisão atual pretende, na verdade, uma reelaboração, visto que ele não revela a identidade da Escola, sendo apenas uma cópia adaptada dos documentos oficiais da SEDUC-AM. Foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada com três professoras da EEJRV com o intuito de averiguar suas opiniões sobre a possibilidade de um novo caminho a ser trilhado pela escola.

Como esta pesquisa tem por meta apontar possíveis caminhos para a EEJRV, frente à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o referencial teórico a ser utilizado destaca, dentre outros, a legislação vigente em torno da Educação Especial, evidenciando a referida Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Nota Técnica 55/2013 MEC/SECADI, a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003 a 2016), Resolução 138/2012 CE-AM e importantes artigos acadêmicos que discorrem sobre a temática da educação inclusiva. Em relação aos autores, destacam-se Carvalho (2009) e Baumel (2003), Carneiro (2007) e Glat (2009).

2.2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante de tantos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais no país, a inclusão de crianças especiais é um dos mais complexos, mesmo com as políticas públicas que chancelam tal prática nas escolas regulares. As mais diversas legislações que apoiam a política de inclusão também estabelecem as condições para que a mesma aconteça de fato.

Assim, inicialmente, serão apresentadas as principais legislações que amparam a Educação de crianças especiais, começando pela Constituição Federal, em que deixa claro quando diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2017. p. 171).

A LDB por sua vez, esclarece o que se entende por Educação Especial, assim,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2018, p. 19).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, documento resultante da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia da qual o Brasil é signatário, ressalta que deve haver luta por uma qualidade melhor de

educação em que as necessidades básicas da aprendizagem dos alunos sejam atendidas e sejam suprimidas todas as barreiras que os impedem de ter um ensino de eficácia. Ela ressalta alguns itens, como a questão da universalização não se tratar apenas de ampliar o número da oferta de vagas no sistema público de ensino, para além disso, há que se levar em consideração questões como a melhoria da qualidade da mesma, bem como, a redução das desigualdades, mantendo um padrão mínimo que assegure sua equidade com fins de uma aprendizagem de excelência. O investimento financeiro também é fator preponderante para o aumento dessa qualidade, já que a adequação dos diversos ambientes das unidades de ensino requerem não só uma boa estrutura física como também materiais e equipamentos que permitam que tal ambiente possibilite maiores e melhores experiências de aprendizagem:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

Este enfoque abrangente...compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças (UNESCO, 1990, p. 4).

A Declaração pretende, ainda, alcançar a satisfação das necessidades básicas da educação e, neste caso, enfocando a Educação Especial, faz-se necessário destacar que a mesma diz que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

O Estatuto da Criança e do Adolescente versa que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2018, p. 8).

Os trechos do ECA deixam claro que toda criança e adolescente tem direito à educação de qualidade, onde esta seja agente do pleno desenvolvimento dos mesmos e ressalta que o atendimento educacional especializado se dê preferencialmente na rede regular de ensino, o que deixa uma abertura para que tal atendimento aconteça na escola especializada.

O Plano Nacional de Educação, bem como o Plano Estadual de Educação do do Amazonas, dão a mesma abertura em seu texto, na meta 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2017, p. 11).

Levando em consideração o exposto acima, fica claro que o Brasil tem legislação considerável que apoia a educação inclusiva no país, porém, as políticas de implementação ainda deixam a desejar em alguns aspectos, pois, o início dela em nosso território tem certa semelhança com a forma como foi implantada em alguns países da Europa. Algumas experiências não tiveram sucesso e outras ao perceber que incluir de maneira radical, sem levar em consideração questões relevantes, que vão desde a condição individual dos aluno, perpassando por estruturas físicas e pedagógicas, assim como, a legislação para implementação além de outras providências para não fracassarem logo no início. Assim, destacarei as experiências da Itália, Inglaterra e Espanha, pois, é possível perceber a necessidade de uma reflexão sobre a inclusão educativa que é recente, segundo Carneiro tem aproximadamente três décadas, tendo se fortalecido na Europa a partir da década de 1990, sistematizando fortes medidas para consolidar esta iniciativa, as quais são confirmadas pelo autor:

A inclusão educativa como movimento de sociedade planetária tem uma história de aproximadamente três décadas. Caminhou de forma deslinear e, no campo educacional, tomou corpo verdadeiramente na Europa a partir de 1990, quando foi aprovada a resolução do Conselho e dos Ministérios da Educação, por meio do qual os Estados-membros da União Europeia acordaram as medidas apontadas a seguir. De partida, é oportuno esclarecer que todas as normas tem um tom de harmonização (políticas de educação e sistemas de ensino) e da expansão gradual (intensificar, desenvolver, fomentar, proporcionar, consagrar, (...) disponibilizar um complemento educacional (...))

Medidas da União europeia:

- Intensificar os seus esforços no sentido da integração ou do incentivo à integração dos alunos deficientes no sistema de ensino regular, em todos os casos adequados, no âmbito das respectivas políticas de educação e sistemas de ensino;
 - Optar pela integração total no sistema de ensino regular em todos os casos adequados, devendo todos os estabelecimentos de ensino estar em condições de ir ao encontro das necessidades dos alunos e estudantes deficientes;
 - Desenvolver e fomentar as relações entre a família, a escola, a comunidade, as atividades recreativas e o mundo do trabalho;
 - Proporcionar a melhor qualidade de ensino possível aos alunos deficientes no ensino regular deve ser considerado uma parte importante e fulcral da promoção da integração e da autonomia dos deficientes;
 - Consagrar às crianças e aos jovens deficientes em escolas e centros especiais um complemento educacional diferente do realizado no sistema de ensino regular;
 - Ter na devida conta as necessidades individuais das crianças, dos jovens e dos pais, assim como as escolhas educacionais feitas na base de uma informação completa sobre as opções disponíveis;
 - Disponibilizar as capacidades e métodos de ensino desenvolvidos do ensino especial ao ensino regular para benefício das crianças e dos jovens com necessidades especiais que aí são educados;
 - Fomentar a cooperação entre todos os organismos interessados e consagrados às crianças e aos jovens deficientes, quer estes organismos representem o ensino escolar, a preparação para a vida profissional, as atividades recreativas, a saúde (incluindo a assistência psicológica e paramédica), quer os serviços sociais
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 1990 (CARNEIRO, 2007, p. 21).

Nesse contexto de mudança da Educação Especial na Europa é importante salientar, novamente, que elas não foram realizadas repentinamente, pois quando se tentou fazer dessa forma os problemas aumentaram. Com isto, é importante mencionar as experiências de alguns países desse continente. A Itália é reconhecida como o primeiro país a elaborar uma legislação radical com relação a educação inclusiva, suspendendo todo atendimento das escolas especiais e matriculando os

alunos próximo às suas residências, este evento ficou conhecido como integração selvagem, conforme confirma Carneiro:

É sempre conveniente destacar que, em nenhum país, foi feita abruptamente. E, quando isso foi tentado, os problemas também se multiplicaram. A Itália, por exemplo, tida como o primeiro país a fazer uma legislação promotora de um sistema educacional inclusivo radical, com a paralisação das atividades de todas as escolas especiais e a matrícula de todos os alunos nas escolas das localidades em que moravam, enfrentou tantos problemas que o período inicial da experiência passou a ser identificado como *integrazione salvaggio* (integração selvagem) (CARNEIRO, 2007, p. 22).

Após essa experiência desastrosa, foi feita uma legislação complementar com ressalvas importantes, levando em consideração a condição ou o nível de comprometimento dos alunos, incluindo os casos possíveis e aos que não apresentavam condições de estudar nas escolas regulares se reservava o direito à escola especial. Então, após cinco anos, medidas importantes foram tomadas, como as devidas adaptações na estrutura física e pedagógica das escolas, além das que destaca Carneiro:

Apenas cinco anos depois de implementada mediante nova legislação complementar. Mesmo assim, a Lei 118/1971, ao declarar que a educação especial deveria ser oferecida no sistema regular de ensino, acrescentava: '(...) exceto para aquelas crianças que sofrem de comprometimento mental ou físico grave que tornem a educação regular impossível ou muito difícil'. Além disso, foram tomadas as seguintes providências:

- Os prédios escolares foram readequados;
- Cada sala de aula regular recebia apenas duas crianças com necessidades especiais;
- Cada sala de aula não podia ter mais de vinte alunos;
- Cada escola deveria receber um professor de apoio para duas crianças com graves deficiências ou o dobro, no caso de crianças com deficiências leves. Ainda eram disponibilizadas equipes de apoio externo constituídas de vários profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, etc. mesmo assim, como destaca Posternak (1979), serviços nem escolas estavam prontos para responder às necessidades especiais de seus alunos (CARNEIRO, 2007, p. 21, 22).

Assim, a Itália, a partir desse repensar e com a implementação de novas ações iniciou uma trajetória com melhores resultados na educação inclusiva. Com esse exemplo da Itália é válido mencionar a experiência do Reino Unido, que teve uma abordagem diferente, por ter problemas diferentes, fosse de cunho ideológico,

ou pela falta de adesão significativa dos profissionais da saúde, ou ainda, pela dificuldade em remanejar as turmas. O processo nesse país teve que se dar de maneira diferente, assim, a estratégia utilizada foi por aproximação a vários setores por um período longo. Dessa maneira, em sua legislação as providências foram tomadas em vários setores, iniciando pela educação infantil, posteriormente sensibilização junto às famílias e comunidades, perpassando pelos distritos educacionais, escolas e professores. Um fato interessante nas ações do Reino Unido é que houve o envolvimento do governo por meio de ações políticas, financeiras com o intuito de suprimir as barreiras impeditivas na educação com relação a qualquer aluno. Carneiro confirma:

Pode-se dizer que, no Reino Unido, o processo foi-se dando por aproximação. Havia dificuldades diferentes daquelas da Itália. Seja sob o ponto de vista das motivações ideológicas, seja porque era difícil o engajamento dos profissionais da área de saúde, bem como o redimensionamento das turmas. De qualquer sorte, a começar pelas providências no campo da educação Infantil, passando pela sensibilização/educação das famílias e comunidades até chegar aos distritos educacionais, escolas e professores. Portanto, ao longo de vários anos, houve um trabalho político intenso e concentrado, incluindo o financiamento de ações de convergência com forte mobilização dos governos locais para o desenvolvimento de agendas de educação inclusiva dentro de '[...] superação de barreiras e de aprendizagem vivenciada por alunos quaisquer' (AINSCOW, 1999 apud CARNEIRO, 2007, p 23).

É muito importante destacar que essa organização, por meio de programas, foi iniciativa do governo inglês, bem como, suas novas legislações tinham o objetivo de elevar o padrão da qualidade da educação do país, assim, a participação dos diversos segmentos, como legisladores, família, alunos, professores, escola, instituições formadoras entre outros desempenharam papel de suma importância para se planejar, de fato, um sistema educacional inclusivo e como uma ferramenta de política pública que atendesse, efetivamente, sua realidade. Carneiro destaca as mais importantes linhas de ação do processo de implementação da educação inclusiva no Reino Unido:

- Conjunto de iniciativas no âmbito da primeira infância. Aqui vale como referência o documento *Meeting the childcare Challenge (DfEE, 1190a)*. trata-se de um documento de consulta com foco “no cuidado formal e informal de sustentabilidade financeira adequada a criança entre zero e 14 anos em todos os bairro”. As parcerias assumem papel fundamental e ocorrem com grupos

voluntários locais institucionalizados e com setores independentes.

- Para responder aos desafios de famílias que, tendo filhos abaixo de quatro anos, viviam em regiões e localidades com clara desvantagem econômica e com limitações materiais, o governo criou o programa *SURE START* (...) Complementarmente o programa *PORTAGE*, importado da experiência americana e destinado a realização de visitas domiciliares a famílias localizadas em áreas rurais com desenvolvimento defasado.
- A adoção do *Código de Prática para a Identificação e Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais* (*Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*).
- (...) Buscar compreensão em uma prática mais estruturada das atividades correspondentes ao nível pré-escolar, mudaram os objetivos da aprendizagem precoce e uma diligente avaliação de base, cobrindo dimensões de linguagem, alfabetização, matemática e desenvolvimento psicossocial. Não menos importantes, igualmente, foram os *Centros de Excelência da Primeira Infância*, os *Planos de Parcerias com os Pais* e uma agenda de capacitação, utilizando enfoque multi e transdisciplinar.
- Programa amplo de capacitação envolvendo: Professores, diretores de escolas, membros de conselhos escolares e comunitários, políticos, legisladores, seja em âmbito local, seja em âmbito nacional, e ainda, os pais.
- Criação de Padrões Nacionais para a condição de Professor Qualificado (TTA, 1998b), com dois enfoques: a) padrões especificamente da sociedade inclusiva e que são diretamente responsáveis pela criação e disponibilização dos meios reclamados para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos e da escola e voltados para alunos com necessidades especiais; b) padrões que beneficiam TODOS OS ALUNOS indistintamente, embora sejam particularmente relevantes para alunos com necessidades educacionais especiais (CARNEIRO, 2007, p 25, 26).

Outro aspecto a destacar na experiência inglesa é a preocupação com os professores. Tiveram muito cuidado com a formação inicial e continuada destes. A formação continuada teve um olhar especial, com planejamento adequado para a capacitação destes profissionais, havendo uma divisão baseada na experiência profissional de cada grupo. Carneiro destaca a divisão desses grupos:

- Professores recém graduados;
- Professores com mais de cinco anos de trabalho;
- Professores de classes regulares;
- Professores de classes especiais;
- Professores que trabalham em grupos particulares de alunos (deficientes auditivos, deficientes visuais, deficientes mentais, deficientes múltiplos, cadeirantes, etc) (CARNEIRO, 2007, p. 26).

Diante dessa exposição, é notório evidenciar as preocupação do Reino Unido em planejar e executar da melhor maneira possível ações que tragam benefícios à educação inclusiva, com o intuito de diminuir as desigualdades entre deficiente e não deficientes. Outra experiência que é de grande valia compartilhar é da Espanha, dentre as experiências com a implantação da educação inclusiva nos três países aqui apresentados esta é a de maior sucesso, pois os resultados das políticas voltadas para a referida educação inclusiva se deram mais rápido se comparadas a Itália e Reino Unido e, ainda assim, durou quinze anos. Isto que confirma que todo processo de mudança requer observação, reflexão, discussão entre outras ações relevantes para efetivação do sistema. O segredo desse sucesso se deve a organização política da Espanha que, segundo Moaci Alves Carneiro, é notável:

A organização político-administrativa da Espanha é notável. A partir de 1978, o país foi-se organizando progressivamente em Comunidades Autônomas. A última lei que fecha o ciclo de reformas educativas, *Lopegee (Lei Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros educativos)* é de 1995. O Plano Nacional de Educação Especial, apresentado em Salamanca, é de 1979. Em seu art. 23, o texto é claro: 'O deficiente se integrará no sistema ordinário da educação geral, recebendo, conforme seu caso, os programas de apoio e recursos que a presente lei conhece' (CARNEIRO, 2007, p. 27).

Ainda, sobre a organização político-administrativa com relação a educação, em 1990 o Parlamento espanhol aprovou a LOGSE, Ordenación General del Sistema Educativo e quatro pontos representam mudanças relevantes, as quais são:

- Incorporação, pela primeira vez, na legislação, do conceito de necessidades especiais com todas as implicações decorrentes;
- Convergências de objetivos gerais para TODOS os alunos;
- Possibilidade de se fazerem adequações no currículo;
- Participação dos pais e responsáveis em todos os aspectos envolvidos na escolarização dos alunos (CARNEIRO, 2007, p. 27).

Destaco ainda, sobre as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva na Espanha, a reinserção, na legislação, dos Centros de Educação Especial, organizados de duas formas:

- Escolarização em Centros de Educação Especial daqueles alunos com necessidades educativas permanentes "(...) quando se considera que seria mínimo seu nível de adaptação e de

integração social em um centro escolar ordinário” (RD 699, sec. 2º art. 19.1).

- Configuração gradual dos Centros de Educação especial sob a forma de Centros de Recursos Educacionais abertos aos profissionais dos Centros Educativos do setor (RD 696, sec. 2º, art. 24.2) (CARNEIRO, 2007, p. 27).

Por último, considero importante mencionar que foram criados dois decretos complementares advindos de leis orgânicas complementares, onde o primeiro alterava a educação dos alunos com necessidades especiais de acordo com sua história pessoal e o segundo ordenava ações para diminuir as desigualdades relacionadas a educação com ações compensatórias. Diante dessas experiências em países desenvolvidos, com melhores e maiores condições econômicas que o Brasil, entendendo que a Educação Inclusiva é um desejo de todos, concordo com Carneiro quando este afirma:

- Todas as conquistas num horizonte de UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS foram graduais e levaram entre 15 e 20 ano. Quando houve adoçamento – caso da Itália -, aumentaram os problemas.
- Nenhum desses países conseguiu levar TODOS os alunos para a escola regular.
- Em todos os casos, prevalecem a negociação, a sensibilização, a preparação dos sistemas, das escolas e dos professores, e não a *força da lei*.
- As mudanças significativas foram graduais e sempre com estratégias e mecanismos que levam a escola da reflexão ao destravamento.
- A cultura da diversidade envolve a participação da família, da comunidade, dos professores e dos legisladores.
- A inclusão é a resposta educativa à diversidade dos alunos.
- A compreensão da necessidade de flexibilidade nos itinerários formativos como resposta à pluralidade é imperiosa.
- A construção das mudanças deve ocorrer sem imposição nem ameaças de punição às instituições (CARNEIRO, 2007, p. 28).

Os exemplos dos países europeus, citados anteriormente, confirmam que o processo de implantação e implementação da educação inclusiva não acontece repentinamente, requer profunda reflexão, estudo da proposta pensando no todo e nas as peculiaridades de cada aluno, tendo cautela e fomentando a discussão com a participação da família, comunidade, professores, enfim, de todos os atores envolvidos.

Realmente a década 1990 representa um marco para a Educação Especial com foco na Educação Inclusiva em nível mundial, baseada no princípio de

Educação para todos, pois muitos documentos importantes foram criados, além da Declaração Mundial de Educação para Todos, documento resultante da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em 1990 em Jomtien, na Tailândia, citada anteriormente, pode-se destacar, ainda, a Conferência de Nova Dehli, em 1993, na Índia, que confirmava o compromisso em cumprir o que foi determinado Conferencia Mundial sobre Educação para todos em atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos, universalizando a educação básica, no sentido de ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos.

Outro evento de suma importância, citado anteriormente nesta pesquisa, foi a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade em 1994, em Salamanca na Espanha, na qual foi criada a conhecida Declaração de Salamanca, onde Glat destaca que:

a proposta de Educação Inclusiva parte do princípio de que as escolas devem ‘acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras’. Também é colocado que as ‘crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, *que a elas devem se adequar*’, a fim de construir uma ‘sociedade inclusiva, integradora e uma educação para todos’ (GLAT, 2011, p. 1).

Um outro evento que merece destaque é a Convenção da Guatemala, realizada em 28 de maio de 1999, a qual preconizava a Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade, onde versava que a pessoa não poderia ser discriminada, excluída ou sofrer restrições em seus direitos humanos em decorrência de sua deficiência. Este documento, também, é um marco para a educação inclusiva no Brasil, pois dele resultou o Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, no qual “Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, onde ficou estabelecido que o Brasil ficou obrigado a cumprir o que foi estabelecido em 1999.

Após o Brasil participar desses importantes eventos internacionais com foco na Educação para todos e acompanhando as mudanças realizadas na educação especial ao redor do mundo, estava estabelecido em território nacional uma nova

visão em torno desta como uma política pública. Assim, desde o ano de 2001 algumas medidas foram tomadas, as quais foram citadas anteriormente neste estudo, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, com isto, destaco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. assim, retomo o exemplo dos países europeus para as mudanças na educação inclusiva brasileira, estes proporcionam além de exemplos, reflexões sobre a as práticas da educação inclusiva, pois garantir o acesso e permanência de uma criança com deficiência visual e múltiplas associadas, que é o caso da EEJRV, nas diversas classes comuns das escolas regulares não significa que seus direitos estejam sendo garantidos, pois mesmo dentro desses ambientes poderá ocorrer a desigualdade educacional como confirma Romero e Matos:

É importante situar que a iniciativa que envolve a supressão das formas de atendimento em ambientes especializados, embora possa sugerir indicativo importante para o processo da proposta de inclusão escolar, não deve, em hipótese alguma, se constituir em fator de garantia para a sua consolidação. Isto porque, conforme já abordado, os fatores circunscritos ao debate da inclusão escolar são amplos e complexos, e por esta razão, não se esgotam nesses encaminhamentos. Desta forma, muito mais do que promover o acesso dos alunos aos ambientes educacionais comuns, é necessário que estes espaços ofereçam as devidas condições para o seu percurso educacional (ROMERO & MATOS, 2017, p. 6).

Rosana Glat, salienta que deve-se ter humildade em reconhecer que estabelecer a educação especial no Brasil da forma que esta foi concebida internacionalmente, suscita interrogações sobre a educação brasileira, pois, esta é “meritocrática, seletiva, excludente e, de modo geral, em nosso país, de baixa qualidade, pelo menos, comparado com os índices internacionais” (GLAT, 2011, p 3). Assim, vai mais longe, confirmando o que é pensado seja por teóricos, pela escola e até mesmo as famílias das pessoas com deficiência, que entendem que:

Apesar do discurso pró-inclusão muito bem articulado, tanto da parte dos nossos dirigentes educacionais, quanto dos próprios professores, a escola brasileira continua sendo uma instituição onde a cultura predominante, ou o currículo oculto, por assim dizer, ainda privilegia a seriação (mesmo quando relativamente flexibilizada em sistemas de ciclos), a avaliação “conteudista”, com base no conhecimento de conteúdos e a ordenação e pré-estabelecimento desses conteúdos em tempos em que os mesmos devem ser absorvidos pelos alunos para uma eventual certificação. É uma escola onde as condições físicas e organizacionais das turmas, e a jornada de trabalho do professor, entre outros fatores, não permitem

o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade (GLAT, 2011, p 3).

Incluir está para além de alocar um aluno com deficiência em uma sala de aula, suas especificidades exigirão apoio não apenas metodológico, mas de logística. Conforme Rosana Glat,

A Educação Inclusiva é um processo progressivo e contínuo de absorção do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola regular. Este pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o aluno, e a adaptação deste aluno para que possa usufruir plenamente do processo educacional. não estamos postulando que o aluno deverá estar “pronto para se adaptar” à turma comum (como o modelo da integração). Mas não se pode esperar que a turma comum seja o ambiente seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves (GLAT, 2009, p. 32).

Outro aspecto que requer observação é que, embora tenha-se visto anteriormente que todas as legislações brasileiras apontem para a extrema necessidades de suportes materiais e pedagógicos, a realidade em muitos lugares do país mostra que ainda há grandes lacunas nesse sentido, como é o caso de algumas escolas estaduais da cidade de Manaus, onde ainda há queixas das dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças especiais incluídas nas classes comuns. Tais escolas não se consideram preparadas para receber alunos com necessidades especiais, pois alegam não terem suporte tanto nas questões metodológicas, quanto no suporte.

A transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e /ou materiais (GLAT, 2011, p. 3).

Assim, fica claro que incluir não é apenas transferir o aluno da escola especial para a regular, como confirma Carvalho (2009):

Para muitos educadores (regentes de turmas, coordenadores pedagógicos, orientadores, supervisores, gestores educacionais), a inclusão em educação, sem levar em conta esses e outros dados, é entendida como sinônimo de de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a mais simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão e integrados com seus pares

“normais” exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber fazer (CARVALHO, 2009, p. 87).

Moaci Alves Carneiro, neste sentido, destaca que é de responsabilidade dos Sistemas Educacionais Inclusivos o desenvolvimento, implantação, implementação, bem como o acompanhamento das políticas que irão fomentar o bom andamento escolar no contexto inclusivo, por isso, seu foco deve estar em:

- Garantia de acesso, da permanência e de aprendizagem dos alunos com o compromisso público de desenvolver, ao máximo, suas potencialidades;
- Garantia a todos os alunos em idade escolar não apenas da matrícula, mas do vivenciamento pleno do currículo e do feixe de experiências disponibilizadas pela rede escolar;
- Arregimentação e financiamento dos meios concretos de apoio à aprendizagem, a ponto de possibilitar destacar, através do planejamento sistêmico, o que é relevante e possível a cada aluno;
- Montagem de estratégias e de ações articuladas para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ingressar e realizar, com êxito, seu itinerário de formação escolar (CARNEIRO, 2007, p. 32).

Muitas outras questões precisam ser levadas em consideração, como o futuro do profissional especializado, se o atendimento específico para cada aluno, segundo suas necessidades, realmente serão oferecidos e se estas serão supridas ao máximo, pois alguns os equívocos foram gerados com a interpretação da proposta inclusiva. Carvalho elenca alguns desses os quais são extremamente pertinentes e provocam profunda reflexão:

- A proposta inclusiva tem gerado, pois, alguns equívocos que podemos sintetizar como se segue:
- Supor que é assunto específico da Educação especial;
- Acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- Supor que alunos com altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
- Exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- Afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração;
- Desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- Confundir inclusão com inserção;
- Privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;

- Limitar a “leitura de mundo” à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando , na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve família, a escola, o bairro, a comunidade [...] (CARVALHO, 2009, p. 87).

Assim, cabe uma reflexão sobre a escola inclusiva. O que se entende por escola inclusiva? Seria apenas um espaço físico onde são inseridos os alunos que antes da Política de 2008 não poderiam adentrá-la? Se assim pensarmos estaremos limitando nossa visão a respeito da educação inclusiva. Carvalho destaca que “esta visão é, certamente, uma das mais reducionistas que se poderia ter de escola e de educação inclusiva” (CARVALHO, 2009, p. 110). A referida autora ainda faz um destaque pontual sobre a inserção dos alunos com necessidades especiais em classes comuns das escolas regulares, salientando que distribuí-los nas turmas não é sinônimo de inclusão e se estes forem apenas meros espectadores serão prejudicados em seu desenvolvimento e este não é o objetivo da educação inclusiva. Desse modo, temos que ser cautelosos quanto ao entendimento sobre a escola inclusiva para que não finde apenas em um conceito de escola unicamente como espaço físico onde são inseridos os alunos outrora proibidos de adentrar a mesma:

Inserir estes aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para o seu desenvolvimento global. Assim, há que ter todo o cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva, evitando-se que as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, para deles constarem. (CARVALHO, 2009, p. 110)

Essa ideia continua em voga mesmo quase uma década após a implantação da Política Nacional de Inclusão na Perspectiva da Educação Inclusiva, parece que alguma coisa não ficou clara para muitos, inclusive para pais e docentes, pois conseguir vaga para aluno especial em escola regular está sendo interpretado como inclusão, talvez por ainda estarmos em um modelo educacional onde o professor ainda é o centro do processo, ou seja, a escola ainda é o lugar onde alguém ensina para que uma parcela aprenda. Glat enfatiza que:

Para uma escola tradicional se tornar inclusiva, ela tem que transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e sobretudo, capacitar seus professores para atender à

diversidade do alunado que agora nela ingressa (GLAT, 2011, p. 3,4).

Com isto, se confirma que Educação Inclusiva está para além do quadro em que a perspectiva da Escola é muito mais que um lugar físico, ela tem extensa finalidades, seus objetivos vão além do que a modesta presença de alunos especiais em seu interior.

Creio que essa minha observação poderá gerar alguma perplexidade já que supostamente, entendemos que escola é muito mais que um estabelecimento onde há algumas pessoas ensinando para que outras aprendam, e que a inclusão educacional escolar tem finalidades e objetivos muito mais amplos e abrangentes do que a simples presença física. Porém, o dia a dia mostra-nos que muitos educadores e pais ainda entendem a escola como o cenário de ensino, centrado no que o professor transmite e a proposta de inclusão como inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular (CARVALHO, 2009, p. 110).

Assim, faz-se necessária uma reflexão sobre o papel da escola no contexto da educação inclusiva e antes disso, sobre o papel da mesma enquanto instituição educacional:

A escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem. Por seu turno a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa que do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua participação em todas as atividades do processo ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2009, p. 111).

Um outro aspecto relevante é pensar que a escola inclusiva foi criada apenas por causa dos alunos público alvo da educação especial, Mantoan, enfatiza que “a inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando” (MANTOAN, 2003, p12). Mesmo não sendo esse o foco deste trabalho é importante ressaltá-lo pelo fato de poder confirmar as afirmações realizadas até aqui, assim, Carvalho destaca que o fracasso escolar em vários países desencadearam os diversos movimentos internacionais por uma educação

de qualidade para todos, sendo inúmeros os fatores que levaram a tal reflexão como destaca a autora a seguir:

Trata-se de um equívoco supor que este paradigma foi decorrente das condições do alunado da educação especial, apenas. As inaceitáveis estatísticas do fracasso escolar - e não só em nosso país - fizeram com que as autoridades, apoiadas pela UNESCO, promovessem encontro nos quais constassem da pauta das discussões a questão da universalização da educação, com qualidade.

Fatores como carência de vagas, elevados índices de repetência e de evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e de “ensinagem” levaram milhares de alunos ao abandono da escola e ao desenvolvimento de sentimentos de baixa auto estima, com reflexos de dimensões sociais e econômicas muito sérias. Esses e outros aspectos contribuíram para a realização de eventos internacionais, verdadeiros marcos históricos em prol de escolas de boa qualidade para todos, com todos, para toda vida e numa cultura de paz.

Portanto, trata-se de um equívoco imaginar que a educação inclusiva é uma ‘bandeira’ da educação especial dirigida, apenas, ao seu alunado, bem como, supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento em ‘colocar em’ (CARVALHO, 2009, p. 111).

A intenção em fazer esse destaque é para lembrar que a educação de qualidade é uma necessidade, no caso de nosso país, de todo sistema, pois, até então, poderia se interpretar que a educação, no ensino regular, estava muito bem e que o “problema” se encontrava apenas na educação especial. Entretanto, que se percebe é que as iniciativas para a inclusão foram realmente reforçadas, porém, o quadro das escolas regulares continuou da mesma forma, sem mencionar questões como formação, salário de professores, materiais e equipamentos pedagógicos, prédios irregulares e adaptações curriculares, dentre muitos outros aspectos, que afetam diretamente o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Rosana Glat, destaca que “recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, auxiliando a superar, pelo menos em parte, as dificuldades cotidianas” (GLAT, 2009, p 21) o que acontece de igual modo no aspecto educacional. Contudo, não basta criar as leis, elas precisam ser implementadas, pois, só a efetivação delas é que consolida uma prática educacional.

É evidente que se faz necessária uma mudança nas práticas educacionais e apenas inserir o aluno especial nas classes regulares, como já citado anteriormente, não resolve o “problema”, pois conforme Glat,

na maioria dos casos, esses alunos são “deixados de lado”, ou com atividades pouco significativas no contexto da aula, sem participação efetiva na programação do grupo, e consequentemente sem acesso real à aprendizagem (GLAT, 2011, p. 9).

É necessário focar no todo, a exemplo os alunos que não apresentam deficiência aparente, mas que apresentam dificuldades em sua evolução escolar e que precisam de um olhar para os mesmos, pois, do contrário estarão excluídos ainda que dentro da referida escola regular. Sobre isto Glat afirma que,

para que a diferença não reproduza desigualdades, não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola. É preciso que se reconheça e se trabalhe com as diferenças individuais do alunado, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará excluído *na* própria escola – já que não terá como se apropriar do conhecimento nela veiculado (GLAT, 2011, p. 4).

Desse modo, é possível constatar que a educação inclusiva vai muito além do que se discute hoje. Incluir é para todos, do contrário, haverá sempre alguém a margem, assim, é preciso voltar-se, dentre os muitos objetivos da educação inclusiva e das políticas públicas voltadas para este assunto, para a quebra de barreiras atitudinais com vistas a uma melhoria dos resultados educacionais para todos os alunos sem distinção.

Mesmo defendendo-se a urgente necessidade de transformação da prática pedagógica em nossas escolas – com o que estou de pleno acordo – das duas: a transformação da escola e a inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular, esta tem sido a providência mais frequente, talvez porque de mais rápida execução. E aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, sem apresentar uma deficiência “real”, quase sempre continuam sem as respostas educativas que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares (CARVALHO, 2009, p. 111).

Com o exposto anteriormente se tem a pretensão de chamar atenção para esse aspecto de tão elevada importância que é a Educação de qualidade para todos que culmina com a educação de qualidade e inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais, porém, para que haja de fato a inclusão se faz necessária urgente mudança de atitude, pois, a ação humana é crucial para a efetivação da mesma.

É preciso frisar que uma Educação Inclusiva de qualidade, não implica somente o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mesmo que ele esteja bem adaptado e se desenvolvendo socialmente, mas, sobretudo, no seu *aproveitamento acadêmico*. Se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem Educação Inclusiva! (GLAT, 2011, p. 6).

A vontade de mudança refletida em uma prática pedagógica humana, livre de preconceitos e barreiras de atitude por parte dos envolvidos no processo educacional, onde se permita a real participação, interação entre todos os sujeitos é de suma importância para o sucesso da inclusão. Carvalho alerta sobre tal fato:

O que tenho pretendido alertar é que a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, entre os colegas de turma, da escola... e, por certo, com os objetos do conhecimento da cultura) (CARVALHO, 2009, p. 112)

Por certo, diante das exposições anteriores e de outras pelas quais a escola regular inclusiva esteja passando é essencial uma retomada de reflexão a respeito do sentido de existir da mesma, para que veio, qual sua proposta e que esta seja de boa qualidade para todos independente de sua condição, como afirma Carvalho:

Diante de todas essas variáveis, devemos tomar a significação da escola e de inclusão, para entendermos que uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação.

A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos sem exclusões.

A proposta da escola inclusiva passa a ter uma outra conotação, muito além do que denota o vocabulário inclusão. Como já afirmei em linhas e páginas anteriores, devemos remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas (CARVALHO, 2009, p. 114).

Sobre o aspecto da qualidade, Glat afirma que:

uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e a sua interação em sala de aula. Desta forma, é possível se viabilizar a escolarização de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais mesmo no contexto de uma classe comum. Este é o ideal que buscamos! (GLAT, 2011, p 9).

Outra questão a ser levada em consideração é o fato de não confundir o processo educacional, ele se dá tanto no campo cultural quanto no biológico. A interação social na escola é de suma importância para o aluno, pois, permite um estímulo maior ao desenvolvimento integral deste, enquanto ser humano. Contudo, não se pode descartar o fato de que este desenvolvimento é único, próprio, pertencente a cada ser, segundo Carvalho quando cita pontualmente Elvira de Souza Lima:

O processo de desenvolvimento e aprendizagem deve ser como biológico e cultural. Apropriadamente, Elvira de Souza Lima (2001, p. 14) afirma que “é na relação com o meio que o indivíduo se desenvolve, mas a efetivação do desenvolvimento acontece no nível individual, ficando registrado no corpo e no cérebro (LIMA apud CARVALHO, 2009, p. 114).

Assim, a escola inclusiva precisa se tornar um espaço onde o estímulo a aprendizagem seja tão importante quanto o ato de ensinar, e não o que geralmente acontece onde se foca apenas no ensinar, repassar conhecimento, Mantoan destaca que, “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 43) . É evidente que esse processo é complexo, pois essa dinâmica de relações professor-aluno, aluno-aluno e todos com meio não se dá de maneira simplória.

Os processos interativos dos professores e dos alunos entre si, destes com os seus professores e com os objetos de conhecimento e da cultura são construtivos da vida na instituição que a escola é mais que espaço físico - cenário – a escola tem, como uma de suas funções, estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade do seu ser. Há uma complexa, dinâmica e dialética rede de relações que extrapolam a significação da escola como estabelecimento de ensino. Mais que a “ensinagem”, cabe à escola contribuir para os processo de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os que pertencem à comunidade acadêmica, ou comunidade de aprendizagem... Todos os que aprendem, ensinam e todos os ensinam aprendem, se estiverem realmente voltados para as ações de ensino-aprendizagem, entendendo que as dificuldades são inerentes ao processo (CARVALHO, 2009, p 114).

Finalmente, se faz necessário que todos os envolvidos no processo educacional de uma escola inclusiva compreendam que a mesma desempenha inúmeras funções, que o referido processo é dinâmico e como tal não se reduz ao espaço físico onde os alunos apenas absorvem, quando absorvem informações,

mantona enfatiza “que o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos” (MANTOAN, 2003, p 48), pensamento com o qual corrobora Carvalho:

Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina (CARVALHO, 2009, p. 115).

Manton, ainda, acrescenta que:

a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 20).

Confirma-se, dessa assim, que inúmeras são as funções dessa escola inclusiva. É por meio do processo dialético que pode ser construída uma escola que realmente seja inclusiva para todos os estudantes, sem distinção de grupos ou classificação de pessoas. Todavia, estas precisam ser respeitadas em sua condição e estimuladas ao pleno desenvolvimento enquanto cidadãos, que as políticas públicas não se preocupem apenas com a prática, nas escolas, ou que se realize apenas a inclusão social, como confirma Glat:

quando pensamos em *implementação de políticas* ou *transformação de políticas em práticas*, há que se diferenciar entre *inclusão social* e *inclusão escolar*. A implementação de políticas de inclusão social, diz respeito, prioritariamente, ao acesso e permanência dos sujeitos com necessidades especiais (com ou sem deficiências) nos espaços comunitários. Mas a inclusão escolar, além desses aspectos, se propõe a promover o desenvolvimento acadêmico em sujeitos cujas condições intrínsecas, justamente, dificultam a aprendizagem pelos métodos tradicionais (GLAT, 2011, p 10, 11).

Isso demanda muitos esforços e a equipe escolar, de maneira geral, precisa conhecer sua realidade e buscar, com afinco, ser eficaz para todos os alunos. Com certeza, não existe a famosa receita, cada realidade é distinta, porém Carvalho destaca algumas funções que são primordiais da escola inclusiva, as quais destaco aqui como proposta para uma reflexão a respeito do papel da escola inclusiva:

- Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;
- Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
- Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar ;
- Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;
- Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
- Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
- Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
- Desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos (CARVALHO, 2009, p. 115 116).

Este elenco de possibilidades, associados às especificidades de cada realidade escolar, poderá trazer os resultados tão almejados pela inclusão escolar.

2.3 UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA: APRENDIZAGENS COM OUTRA ESCOLA MANAUARA

Esta seção apresentará a Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, apresentando sua dinâmica de funcionamento, descrita em seu Projeto Político Pedagógico, como um contraponto para a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira no seu processo de transição para um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Inicialmente, denominada Escola da Cidadania Mayara Redman Abdel Aziz, a atual Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz

(EEAEMRAA), segundo seu PPP, foi inaugurada em 09 de junho de 2003, com o objetivo de criar um Centro de Apoio ao Atendimento Específico ao aluno com necessidades educativas especiais, atuando na formação continuada de professores, no apoio pedagógico, no desenvolvimento de metodologias, na elaboração de materiais didático pedagógicos adequados, com perspectivas voltadas para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania desses alunos.

A Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz não funciona com escolarização ou alunos matriculados, ela presta serviços de apoio pedagógico tanto aos alunos da rede estadual quanto à comunidade em geral, atuando também na formação para professores nas áreas da deficiência visual e auditiva, na surdez, nas múltiplas deficiências por meio dos três Centros de Apoio Pedagógico que são CAESP, CAS e CAP e também atua junto aos alunos com altas habilidades e superdotação, por meio de seu Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação. Para os alunos hospitalizados ou aqueles que não têm possibilidade de locomoção até a escola, ela dispõe de uma Classe Hospitalar e Domiciliar.

Todos estes serviços serão descritos a seguir, porém cabe um sucinto esclarecimento sobre os centros citados anteriormente: o CAP, o CAS e o NAAHS. Estes são projetos federais que podem ser vinculados aos estados ou municípios, por meio de parcerias entre as secretarias de educação estaduais ou municipais e o MEC. No Amazonas, as parcerias foram estabelecidas por meio da SEDUC-AM. Na página do MEC, é possível ter um breve esclarecimento a respeito destas unidades:

Centros de Formação e Recursos – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S:

Objetivos:

CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.

CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.

NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

Ações:

- Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais;

- Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação;
- Oferta de curso para o ensino do Sistema Braille;
- Oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais;
- Produção de material didático em formatos acessíveis: Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros; (BRASIL, 2018, p. 1)

Com isto, é possível compreender que a EEMRAA não se configura em um CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado), porque embora alguns de seus objetivos possam ser parecidos, a equipe técnica e a maioria de suas ações não se assemelham ao de um CAEE, pois a escola em questão apresenta uma junção de Centros e Núcleos, os quais têm seus objetivos e metas individuais preestabelecidos e o CAEE apresenta algumas diferenças que serão explicitadas. Assim, a seguir serão apresentados os Centros e Núcleo que compõem a EEAEMRAA.

O CAESP (Centro de Apoio Educacional Específico) é um centro de atendimento, encaminhamento e apoio pedagógico aos alunos com as mais diferentes necessidades educacionais, visando um atendimento personalizado e que atenda às especificidades de cada um, com vistas à inclusão social. O Centro de Apoio Educacional Específico - CAESP tem como objetivo orientar, acompanhar, avaliar e encaminhar os alunos com deficiência mental ou dificuldade de aprendizagem para o atendimento educacional que melhor responda às suas necessidades, com a finalidade reorganizar as atividades de avaliação multiprofissional, ampliando as ações, no sentido de contemplar o acompanhamento sistemático da referida clientela, atuando o período do ano escolar, por uma equipe multiprofissional, abrangendo as escolas da rede estadual de ensino e comunidade, de acordo com suas necessidades específicas.

O CAESP tem como objetivo: orientar, acompanhar, avaliar e encaminhar os alunos com necessidades educacionais especiais da comunidade e da rede estadual de ensino para o atendimento educacional que melhor responda às suas necessidades e incluí-los no ensino regular. Além de verificar a evolução dos seus aspectos sócio psicopedagógicos, elaborando e sugerindo ações e estratégias, para que seja possível facilitar esse processo. O Centro ainda elabora um perfil de cada aluno avaliado, construindo um Parecer Técnico Educacional, no qual: identifica as suas dificuldades e possibilidades, tendo em vista a adequação do seu atendimento;

identifica as dificuldades, deficiências e os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos; e informa aos pais e à comunidade escolar da rede pública estadual, através de reuniões, encontros, jornadas e palestras, sobre a Educação Especial e o processo de inclusão dos alunos.

O Centro de Apoio Educacional Específico - CAESP desenvolve suas ações através da análise da ficha de encaminhamento do aluno, anamnese com pais e/ou responsáveis; aplicação de testes psicológicos, pedagógico e psicopedagógico; avaliação fonoaudiológica e solicitação de exames complementares específicos para subsidiar o processo diagnóstico; elaboração de folders e apostilas e outros materiais informativos; elaboração de parecer técnico com orientações que se fizerem necessárias; encaminhamento à especialistas e/ou outros serviços de apoio; estudo dos casos avaliados; grupo de Orientação para Pais; grupos de estudo para atualização da equipe; intervenções psicopedagógicas, fonoaudiológica e psicológicas; orientação à equipe da escola, considerando o parecer técnico resultante da avaliação; orientações às famílias, de acordo com o parecer técnico e o encaminhamento indicado pela equipe; participação em encontros, cursos, seminários e outros; realização de palestras informativas para os pais e demais integrantes da comunidade; reunião informativa sobre o processo de avaliação com grupo de pais ou responsáveis dos alunos encaminhados.

O CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual), é um centro de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino para as pessoas com deficiência visual. O Ministério da Educação em parceria com a SEDUC, implantou em 2003 o CAP na cidade de Manaus. Como o CAP é um projeto federal, conforme citado anteriormente, a parceria foi estabelecida entre MEC e SEDUC-AM, assim, o referido CAP, por sua vez, só poderia funcionar desde que instalado em uma escola, assim, o mesmo foi alocado na EEMARAA, antiga Escola da Cidadania como citado anteriormente. O objetivo do Centro era promover a implementação de normas, meios e procedimentos para a produção de textos em Braille e ampliados, adaptação de materiais, capacitação de recursos humanos e atendimento das necessidades educativas especiais do educando e/ou pessoa cega ou com baixa visão, garantindo o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, assim como o acesso à literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos da moderna tecnologia e da impressão do livro em Braille.

Os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência – CAP e o Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB são centros de apoio técnico e pedagógico à educação de estudantes com deficiência visual, promovendo a acessibilidade no sistema regular de ensino. Os 55 centros foram instituídos pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC em todas as unidades federadas e, a partir de 2009, realizaram adesão ao Projeto do Livro Acessível, atuando na produção de material didático acessível aos estudantes da sua região (BRASIL, 2015, p. 23-24).

Tem como público-alvo os educandos cegos e com baixa visão seguindo a ordem de prioridade: ensino fundamental, educação infantil, ensino médio e tecnológico da rede pública e privada de ensino; pessoas cegas ou com baixa visão da comunidade; professores especializados em deficiência visual ou não, professores de salas de recursos para deficiência visual e professores do ensino regular. Seu objetivo é promover a institucionalização do atendimento das pessoas cegas e de baixa visão com os recursos específicos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, com envolvimento de órgãos governamentais, não governamentais e a efetiva participação da comunidade. Visa ainda, atender com presteza e de forma imediata, as variadas demandas decorrentes, da diversidade das programações escolares; oferecer um atendimento de qualidade, para promover a efetiva inclusão; promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade; promover um conjunto de atividades que visem o desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano tendo com vistas a independência, autonomia e a convivência social da pessoa com deficiência visual, viabilizando aos educandos cegos e com baixa visão recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional, priorizando o Ensino Fundamental

O CAP Amazonas é um dos três Centros de Apoio Pedagógico que fica na EEAEMRAA, ele é especializado no atendimento às pessoas com deficiência visual. Esse Centro possui quatro núcleos que divide-se e subdivide-se da seguinte forma:

Núcleo de Produção Braille – É um conjunto de equipamentos e tecnologias que tem por objetivo a geração de materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados, sonoros e cadernos pautados, para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular (prioritariamente no ensino fundamental), bibliotecas e escolas especializadas. É também responsável pelas adaptações de

materiais com a finalidade de complementação didático curricular do ensino regular como: mapas, gráficos, tabelas, figuras, em alto relevo; adaptação e transcrição de livros e textos de tinta para o sistema Braille; ampliação de textos, figuras, mapas, livros, cadernos e outros; gravação em áudio de textos, obras literárias e outros; transformação de textos em formato TXT para áudio MP3.

Núcleo de Apoio Didático Pedagógico – Realiza atendimento de suporte ao aluno e ao professor que buscam o conhecimento sobre o trabalho realizado com o aluno com deficiência visual. Compreende um espaço contendo acervo materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino aprendizagem, tendo a função de apoiar alunos, professores e comunidade. Visa ainda promover cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviços para professores, além de cursos específicos da área da educação para pais e comunidade. Efetua acompanhamento pedagógico em escolas da capital e interior do Estado; cursos de capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada para profissionais da educação na capital e interior; orienta e acompanha das Salas de Recurso para D.V; orienta na forma de palestras e/ou atendimentos individuais aos pais, comunidade e professores atuantes nas escolas de ensino regular que atendam alunos com deficiência visual e desenvolve atividades de complementação e suplementação curricular, as quais são:

Quadro 8 - Atividades do Núcleo de Apoio Didático Pedagógico

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Atendimento em Orientação e Mobilidade	(OM) desenvolvem atividades que objetivam auxiliar a pessoa com deficiência visual a ter uma locomoção independente (andar sozinho com o auxílio da bengala longa), em ambientes internos e externos, fazer uso de áreas comerciais e de transportes coletivo. Tais atividades são realizadas partindo do pressuposto de que toda pessoa com deficiência visual somente poderá ser considerada realmente reabilitada, se estiver absolutamente apta a deslocar-se de maneira independente. O domínio das técnicas do uso da bengala branca e os conhecimentos básicos do guia vidente são algumas das condições imprescindíveis para uma pessoa com deficiência

	visual possa viver uma vida o mais próxima possível da normalidade. A capacidade de deslocar-se independentemente, o pleno exercício do direito de ir e vir, são pré-requisitos indispensáveis para uma pessoa com deficiência visual possa considerar-se reabilitada e em condições de integrar-se à sociedade, da maneira mais plena possível.
Atendimento em Atividade da Vida Autônoma e Social (AVAS)	Parte do pressuposto de que em virtude da própria deficiência visual, o aluno apresenta grande defasagem nas atividades de sua rotina diária básica. Para que a pessoa com deficiência visual possa viver uma vida normal e integrada, o atendimento deverá proporcionar condições favoráveis visando o exercício de técnicas da vida diária, com elegância, segurança e polidez social no seu dia a dia, para tanto desenvolve ensaio de técnicas que permitam o uso da escrita comum; execução de tarefas que fazem parte da rotina diária, relacionadas à higiene, alimentação, vestuário, entre outras.
Atendimento em Braille	Instrumento que amplia as possibilidades à comunicação através da escrita, e ter acesso à leitura de livros didáticos e literários e todo tipo de publicações em Braille em geral. Para que a pessoa com deficiência visual possa integrar-se efetivamente na sociedade, é importante que a mesma seja iniciada no sistema Braille para que seja capaz de iniciar ou dar prosseguimento a sua vida acadêmica. O processo se dá nos níveis de Alfabetização no Sistema Braille e a estudo da Simbologia em Braille.
Atendimento em Sorobã	Permite que o estudante acompanhe de forma concreta, todos os passos dentro da operação matemática por meio do sorobã, que é uma espécie de ábaco adaptado para o cego, sendo um recurso utilizado para realizar quaisquer tipos de operações sem prejuízo ao raciocínio lógico. O domínio de suas técnicas possibilita uma total independência do aluno. O treinamento consiste na aplicação do uso correto das técnicas de operacionalização do sorobã; aplicação do uso correto das

	técnicas de operacionalização do sorobã; introdução do uso do sorobã a partir dos conhecimentos que o aluno adquiriu anteriormente; realização de operações matemáticas sem prejuízo ao raciocínio lógico.
Atendimento em Artes	Busca o desenvolvimento da coordenação motora fina, linguagem, conhecimento de formas, figuras geométricas e medidas. Executando atividades com cerâmica; atividades que desenvolvam a coordenação motora fina e a linguagem; cestaria em papel jornal; conhecimento de formas, figuras geométricas e medidas; atividades literária: leitura de contos em verso e prosa; plástica: desenho, pintura, colagem, dobradura de papel, modelagem, utilização de sucatas, tapeçarias; atividades teatrais; constituição de significados pela linguagem cênica, como a do contador de histórias, com recursos de confecção de bonecos, entre outros.
Atendimento em Reeducação Visual	Visa alcançar o máximo do potencial visual residual, através de recursos e técnicas especiais. É um processo de ensino destinado ao aperfeiçoamento da função visual em alunos com baixa visão, por meio da adaptação de auxílios ópticos; avaliação funcional da visão e treinamento das funções visuais tais como: seguimento, fixação entre outros.

FONTE: AMAZONAS – SEDUC/GAEE, 2017

Núcleo de Convivência Social – É um espaço interativo planejado para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com ou sem deficiência. Contêm acervos bibliográficos, jogos de lazer e espaços para expressão artístico cultural e cursos e workshops. Realiza atividades lúdicas e culturais, bem como, trocas de experiências, jogos de lazer, leitura tátil, dança, teclado, violão, flauta, rádio inclusiva (sistema de sonorização).

Núcleo Tecnológico – É um conjunto de equipamentos e materiais especializados ou adaptados, com o objetivo de promover a independência do educando com deficiência visual, por meio do acesso e utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisas, produção de textos e obras

literárias falados; produção de textos diversos; utilização de equipamentos tecnológicos tais como: Impressora Braille, máquina de datilografia Braille e sistema de magnificação eletrônica dentre outros.

Atendimento Social – Desenvolve ações de natureza social, possibilitando o efetivo aproveitamento do processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual e sua família, oportunizando o alcance de um nível satisfatório de sua independência, condição essencial para sua integração familiar. A Avaliação Social verifica as condições socioeconômicas, bem como, os aspectos familiares e sociais que compõem a sua situação específica; realiza o desligamento dos atendimentos; efetivando entrevistas de desligamento, avaliando o seu processo de atendimento e o nível de desenvolvimento alcançado; encaminha a pessoa com deficiência visual e familiares para atendimentos de necessidade de ordem médica e assistencial; verifica o motivo das faltas através de visita domiciliar ou abordagem individual, conscientizando ao aluno e sua família da importância do atendimento; encaminha o indivíduo a participação de programas de integração, a nível comunitário, desenvolvendo articulação com órgãos da área social, com vistas a elevação do nível de bem estar das pessoas atendidas; orienta e interpreta a dinâmica de atendimento do CAP, motivando-o para uma efetiva participação; reavalia o aspecto social de acordo com as necessidades e solicitações da coordenação e faz a triagem para o atendimento, reconhecimento e orientação;

Atendimento Psicológico – O serviço de psicologia tem como objetivo o desenvolvimento pessoal e psicológico do aluno, por meio de processos que provoquem e/ou orientem mudanças com maior aproveitamento de suas potencialidades, afim de que, dentro de suas limitações consiga atingir satisfatório grau de independência pessoal. O profissional participa na avaliação dos novos alunos e do planejamento da programação terapêutica; motiva o aluno a participar das atividades do programa de reabilitação; contribui para que haja adequação dos seus objetivos com sua capacidade de realização; trabalha os aspectos psicológicos que envolvem a reabilitação plena do aluno, como interpretar, junto a ele, os benefícios da programação terapêutica e o processo de uma reabilitação.

O CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), é um centro de apoio pedagógico às pessoas surdas, bem como de formação continuada de professores, de surdos, de intérpretes

de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de instrutores surdos e demais professores que atuam na área de surdez.

Os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS tem por objetivo promover a educação bilíngüe, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção materiais acessíveis. Foram instituídos 30 CAS pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, com o apoio do Ministério da Educação. No contexto da inclusão escolar, os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p. 24).

O CAS é composto dos núcleos descritos abaixo.

Núcleos de Formação de Profissionais de Educação – Este núcleo tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada para os profissionais que atuam ou que irão atuar na área de surdez e da surdocegueira. A equipe deste núcleo oferece diversos cursos, de forma sistemática, atendendo às demandas dos sistemas e redes de ensino. Atua na formação e aperfeiçoamento do guia-Intérprete; informática para uso das tecnologias da informação e comunicação; Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (L1 e L2); Língua Brasileira de Sinais adaptada a alunos surdocegos; Língua Portuguesa como segunda língua; Língua Portuguesa em sua modalidade oral (para alunos que optam pelo português oral); tradução e interpretação de LIBRAS / Língua Portuguesa.

Núcleo de Apoio Didático e Pedagógico – Este núcleo tem a função de apoiar alunos, profissionais e comunidade escolar, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. O núcleo oferece aos professores orientação sobre o uso de recursos didáticos especificados para o ensino e aprendizagem da LIBRAS; recursos didáticos específicos para o ensino e aprendizagem da LIBRAS a alunos surdocegos; recursos didáticos específicos para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e recursos específicos para a aprendizagem da modalidade oral da Língua Portuguesa.

Núcleo de Tecnologias e de Produção de Material Didático – Este núcleo tem por objetivo dar suporte técnico à produção de materiais didáticos (em vídeo, em CD ou DVD) em língua de sinais; adequar materiais de complementação didática, tornando-os acessíveis aos alunos surdos. Utilizando equipamentos para realizar as

adequações para acessibilidade ao material didático, facilitando a comunicação de pessoas com surdez, assegurando-lhes a ampliação de possibilidades educacionais, culturais, sociais, profissionais e de lazer. Esse núcleo deve oferecer orientação aos professores e alunos sobre o uso de acervo de softwares específicos para a educação de alunos surdos e de alunos surdocegos; equipamentos de informática; jogos e brinquedos pedagógicos em LIBRAS; livro didático e para didáticos e paradidático bilíngüe; vídeos educativos, específicos para surdos e para surdocegos.

Núcleo de Convivência Social – É o espaço para troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, entre pessoas surdas e ouvintes, entre pessoas ouvintes e surdocegas. Esse núcleo oferece as seguintes ações: atendimento às demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e comunitárias, inclusive referentes às solicitações dos serviços de professores, de tradutores e intérpretes, de instrutores e professores para o ensino de Libras, guias-intérpretes; cadastro de profissionais que podem colaborar com os sistemas de ensino; cadastro de profissionais surdos para encaminhamento ao mercado de trabalho; cursos de formação continuada de professores: dissemina as informações e oferta formação à comunidade para o reconhecimento da diversidade lingüística dos alunos; oferece serviços fonoaudiólogos bilíngües; garante aos alunos com surdez ou aos alunos surdocegos acesso aos recursos específicos: vídeos didáticos em língua de sinais e legendados, dicionários de português/língua de sinais; textos bilíngües, jogos pedagógicos adaptados, e outros; oferece guias-intérpretes; informação sobre instituições de ensino e profissionais que atuam na área de surdez e da surdocegueira; instrutores surdos para o ensino da LIBRAS; oficinas de expressão artística (teatro, poesia, música, escultura, pintura, artesanato, dança dentre outros.); oficinas de vivências sensoriais diversificadas - elaborando conjuntamente jogos adaptados, materiais pedagógicos, maquetes e outros; oferece orientação profissional aos surdos; disponibiliza professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e professores surdos e ouvintes para o ensino de LIBRAS; promove a formação de profissionais da educação para atendimento às pessoas com surdez e às pessoas surdocegas; cursos de Ensino de Língua Portuguesa para surdos; cursos de formação de Guia-Intérprete; cursos de Libras para a formação de instrutores; cursos de Libras para o uso dessa língua em sala de aula; cursos de tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa; seminários, congressos, workshops, encontros sobre temas relacionados à surdez; tv, chats para

conversação, biblioteca, filmoteca, videoteca, mapoteca, jogos pedagógicos e sociais.

O NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, implantado em 2006, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. A Secretaria de Estado da Educação do Amazonas apoiando a iniciativa da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, de implantar em todos os estados da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S implantou esse núcleo em Manaus, voltado para os mesmos objetivos do MEC/SEESP que são: promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação da rede pública de educação do Ensino Fundamental, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares e nas famílias. É um local de formação continuada de professores e demais profissionais que atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Tem como função oferecer suporte aos sistemas de ensino, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, principalmente Instituições de Ensino Superior - IES e Secretarias de Educação, órgãos não governamentais e a participação da comunidade.

Os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, foram instituídos em 2005 em todos os estados pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC. A função dos NAAH/S é orientar os sistemas de ensino quanto ao atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação. Cabe aos núcleos realizar: a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais quanto à oferta do AEE e do ensino regular; a articulação com as instituições de ensino superior para a formação de redes colaborativas voltadas ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, artísticas, esportivas, entre outras, promovendo a participação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015, p. 24).

Cada Núcleo compõe-se das seguintes unidades de atendimento, tais como os apresentados abaixo.

Unidade de Atendimento ao Professor – O objetivo principal dessa unidade é oferecer cursos de formação continuada de professores e outros profissionais da educação. É também um espaço reservado para pesquisa e planejamento de ações

referentes às altas habilidades/superdotação. A unidade pode também viabilizar informação e orientação aos profissionais de áreas afins (fonoaudiologia, assistência social, saúde, justiça), além de outros atores da comunidade escolar.

Essa unidade se responsabiliza por formar os professores e produzir conhecimento com o intuito de buscar o envolvimento das famílias nos processos de educação e inclusão dos alunos; garantir os materiais específicos ao desenvolvimento das habilidades e talentos conforme as habilidades dos alunos; promover ou apoiar a realização e participação de professores e alunos em cursos, eventos, seminários, concursos e outros; reparar material específico para uso do aluno e do professor em sala de aula; orientar o aluno quanto a utilização de recursos existentes na família e na comunidade; promover, buscar e orientar os procedimentos de parcerias e cooperação técnica; oferecer orientação aos professores das escolas para utilização dos recursos didáticos; oferecer serviços de itinerância nas escolas onde os alunos estão matriculados e apoiar o processo pedagógico; oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, oportunizando o acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio de pesquisa e estudos; operacionalizar as suplementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação no que se refere às vivências relacionadas a técnica de pesquisa científica, técnicas de desenvolvimento de projeto; prestar atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação garantindo acesso aos equipamentos e recursos necessários, bem como a orientação quanto a utilização; promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo ensino-aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação e viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação envolvendo, entre outras, temáticas: a identificação do comportamento do aluno; aprofundamento, suplementação, diferenciação e enriquecimento curricular, organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos nas áreas de linguagem, artes, esporte, literatura, matemática, ciências, física, química, biologia e liderança, assim como outras áreas de interesse que se fizerem presentes.

Unidade de Atendimento ao Aluno – Tem função de apoiar aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos professores e à comunidade por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, promovendo a orientação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados para o trabalho da Unidade; oferecendo um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento de conhecimento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular; prestando atendimento suplementar para que estes alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades sócio emocionais e motivação; oportunizando a construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e desenvolvimento de projetos; oferecendo aos alunos, mini cursos referentes à área específica de suas altas habilidades/superdotação que visem a promoção da criatividade, técnicas de pesquisa e desenvolvimento de projetos; oportunizando a participação em eventos, seminários, concursos, congressos, feiras científicas e culturais, entre outras atividades.

Unidade de Atendimento à Família – A função dessa unidade é dar orientação e suporte psicológico e emocional à família do aluno com altas habilidades/superdotação no sentido de melhorar a compreensão e as relações interpessoais entre pais e filhos, como também atender às famílias nos aspectos educacionais que visem a independência, a interdependência sócio comunitária e o ajustamento familiar; organizar grupos de pais para discussão e orientação a respeito das características de desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação e sobre os trabalhos desenvolvidos no núcleo; sensibilizar os pais para a importância de sua participação e cooperação para com o desenvolvimento das atividades do núcleo; apoiar as ações de conscientização e sensibilização comunitárias realizadas por entidades ou órgãos governamentais e não governamentais, e desenvolver ações que otimizem a integração social dos alunos com altas habilidades/superdotação e apoiar os sistemas de ensino no planejamento e na organização do atendimento nas escolas.

É válido esclarecer que como qualquer instituição pública a EEAEMRAA passa por dificuldades, seja por falta de material para a produção de livros, no caso CAP, seja por dificuldade em encontrar pessoal qualificado, ou ainda pela

inadequação de seu prédio, que por mais de cinco anos esperou a conclusão de uma reforma e, ainda assim, não conseguiu comportar todos os centros e núcleos da maneira que idealizou mas, que segue firme em busca de cumprir sua missão em oferecer atendimento de AEE a toda comunidade escolar da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, bem como, à comunidade em geral.

Por fim, reitero que a Escola Estadual Mayara Redman Abdel Aziz, torna-se um referencial de atendimento para a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira apontando para um possível caminho a ser trilhado por esta tendo em vista a Educação Inclusiva e por desempenhar atividades semelhantes às do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento pessoas às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-Amazonas). Assim, a próxima seção apresentará um novo direcionamento para a EEJRV.

2.4. UM NOVO OLHAR PARA A ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA

Diante da explanação anterior sobre a EEMRAA, é possível vislumbrar uma nova proposta de atuação para a EEJRV, num processo onde possa valorizar sua prática vigente dando continuidade, assim como, ampliando para poder abranger maiores possibilidades de atendimentos. Assim, nas próximas seções serão apresentadas o contexto da pesquisa, que foi realizada na própria Escola, os resultado de uma entrevista semiestruturada realizada com três professoras, que representam 10% do quadro de professores da escola e, por último, os possíveis caminhos a serem trilhados pela EEJRV.

2.4.1 Contexto da Pesquisa

A EEJRV, foi descrita no capítulo 1, onde foram apresentadas suas características, apesar de seus esforços, em realizar um trabalho que alcance seus objetivos junto a seus alunos, possui algumas dificuldades em sua estrutura física, as quais serão apresentadas num quadro, a seguir, para facilitar a visualização e compreensão de sua atual condição física.

Quadro 9 - Estrutura Física/Situação Atual

N.º	Dependência	Quantidade	Observação
Térreo			
01	Refeitório	01	Precisa de adequação, muito quente.
02	Sala dos Professores	01	Precisa de pintura, as lâmpadas queimam logo. Melhoria do piso.
03	Biblioteca	01	Precisa trocar o ar-condicionado.
04	Depósito01	01	Muito pequeno/espço insuficiente e falta ventilação.
05	Depósito02	01	Muito pequeno/espço insuficiente. Fica embaixo da escada. Espaço improvisado.
06	Depósito03	01	Muito pequeno/espço insuficiente. Espaço improvisado.
07	Cozinha	01	Muito quente, falta reestruturar o espaço (pois na época da construção mal estruturada)
08	Depósito da Cozinha	01	Espço insuficiente, quente, infiltra devido à encanação.
09	Sala de aula10 – Estimulação Precoce	02	Sala conjugada com a sala da Assistente Social. Espaço pequeno para acomodar os materiais e atividades pedagógicas.
10	Sala da Assistente Social	01	Sala conjugada com a Sala da Estimulação Precoce. Pequena e sem privacidade.
11	Sala de aula08	01	Sala pequena para realizar as atividades, lâmpadas com problemas e reatores velhos.
12	Sala de aula09	01	Sala pequena para realizar as atividades e reatores velhos.

13	Banheiro	02	Portas quebradas e danificadas, pias com problema.
14	Sala do Técnico	01	Pequena.
15	Sala da Direção	01	Pequena.
16	Secretaria	01	Pequena e precisa de adequação.
Piso Superior			
17	Estimulação Precoce 01	01	Sala precisando de adaptação, lâmpadas com problema e reatores antigos.
18	Sala de Informática 06	01	Alaga quando chove, as lâmpadas não funcionam.
19	Sala de Recursos Multifuncional 02	01	Com goteira, abafada, precisando de melhorias.
20	Sala de aula 03	01	Quando chove alaga, problemas com as lâmpadas.
21	Sala de aula 04	01	Ocasionalmente as lâmpadas queimam.
22	Sala de aula 05	01	Quando chove alaga, problemas com as lâmpadas.
23	Sala de aula 07		Quando chove alaga, problemas com mofo.
24	Banheiro	02	Com vazamento, sem porta, precisando de reforma com urgência.

FONTE: AMAZONAS - PPP – EEJRV, 2017.

Com relação ao perfil dos alunos da EEJRV, há cerca de quatro anos a Escola vem sofrendo mudanças gradativas quanto ao seu alunado. Em 2013, possuía 134 alunos, dos quais 32 eram alunos de Estimulação Precoce, apresentando comprometimentos visuais, cognitivos e físicos. Havia duas turmas de Estimulação Essencial, com 16 alunos, que se destinavam aos estudantes que haviam passado da precocidade, porém, não respondiam satisfatoriamente a

escolarização. Daí a necessidade de uma instituição onde sejam trabalhadas essas necessidades específicas, pois o CAP-AM não atua na área da estimulação global.

Assim, caberia esse papel a um Centro de Atendimento Educacional Especializado, no caso em questão, a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, que aproveitaria todo cabedal de conhecimento e experiência prática para atuar com as crianças com severos comprometimentos globais. Haja vista, os atendimentos realizados com essas crianças serem específicos e de suma importância para seu desenvolvimento, pois as mesmas apresentam significativo comprometimento global, e requerem atividades específicas para o desenvolvimento visual, físico e cognitivo, destacando a individualidade de cada ser. Ainda que várias crianças apresentem a mesma patologia, a condição visual, física e cognitiva não é a mesma, tendo que ser desenvolvida com cada uma delas atividades diferenciadas, específicas às suas necessidades.

Ainda no ano de 2013, a maior quantidade era dos alunos do 1º Ciclo Especial, do 1º ao 3º ano. Nesse nível, a maioria apresentava um maior comprometimento visual, com alguns déficits de aprendizagem aceitáveis os quais são também apresentados em classes comuns do ensino regular, como a não assimilação com segurança da escrita e dos cálculos matemáticos, ainda assim, os mesmos conseguiam ao longo do ano avançar em sua jornada escolar.

Ao final do ano de 2013, foi solicitado que a Escola incluísse todos os alunos do Ciclo ficando apenas com os de 1º ano, bem como, fossem eliminadas as turmas de Estimulação Essencial. Assim, o número de alunos baixou consideravelmente, ficaram apenas os de Estimulação Precoce e Jardim especial e 1º ano do 1º Ciclo. Essa tomada de decisão por parte da Gerência de Educação Especial da SEDUC-AM trouxe alguns transtornos para a Escola como ter que incluir no Ciclo alunos que estavam em processo de estimulação essencial, pois, ainda não demonstravam maturidade intelectual para o aprendizado dos conteúdos. Arelado a essa situação foram sendo matriculados alunos com comprometimento físico, paralisia cerebral, transtornos globais, principalmente autistas, todos associados a deficiência visual, sendo que a maioria estava em idade para a Estimulação Precoce e Jardim Especial. Com o passar do tempo essas crianças passaram para o nível Fundamental I, no caso o Ciclo.

Neste ano de 2017, a estrutura pedagógica da EEJRV será demonstrada no quadro abaixo, para melhor visualização do seu funcionamento pedagógico:

Quadro 10 - Estrutura Pedagógica

N.º	Turma	Turno	Quantidade
01	Estimulação Precoce	Matutino	02
02	Pré-Escola	Matutino	02
03	1º ano	Matutino	01
04	2º ano	Matutino	01
05	3º ano	Matutino	01
06	4º ano	Matutino	01
07	Sala de Recursos Multifuncionais	Matutino	01
08	Estimulação Precoce	Vespertino	02
09	Pré-Escola	Vespertino	01
10	2º ano	Vespertino	01
11	3º ano	Vespertino	01
12	Sala de Recursos Multifuncionais	Vespertino	01

FONTE: AMAZONAS - PPP – EEJRV, 2017.

Assim, neste ano de 2017, a escola conta com um total de 59 alunos, sendo que 48% deles apresentam outra deficiência ou transtorno global associado à deficiência visual. Dessa forma, percebeu-se que a Escola se tornava, cada vez mais, necessária para esse aluno com múltipla deficiência, haja vista nesse espaço esse aluno ser trabalhado nas suas maiores dificuldades com o intuito de estimular ao máximo suas potencialidades com a finalidade que este pudesse ir além de se conhecer e reconhecer como um ser, que pudesse ser estimulado a desenvolver suas potencialidades físicas e intelectuais da melhor forma possível, ante as suas especificidades, num ambiente propício a um aprendizado de qualidade, pois, os profissionais atuantes na Escola são capacitados tecnicamente para esse trabalho.

Diante dessa alegação, a próxima seção destacará a importância do papel do professor para a efetivação da Educação Inclusiva e apresentará os resultados de uma entrevista realizada com três professoras EEJRV.

2.4.2 Atores envolvidos na proposta de uma Educação Inclusiva para a EEJRV

Nesta seção, inicialmente, será abordado de maneira sucinta o comprometimento dos atores envolvidos com a proposta de Educação Inclusiva.

Assim, entendendo que um aluno incluído é aquele que faz parte do processo escolar no qual está inserido. Um dos papéis da Escola Inclusiva é incentivar a participação do aluno com deficiência, de maneira ativa, nas atividades propostas pela escola. Assim, todos os envolvidos são importantes para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Porteiro, merendeira, administrativos, gestor, pedagogo, porém, o professor, é quem viabiliza, por meio de suas práticas inclusivas a concretização das metas. Rosana Glat salienta que:

qualquer possibilidade de futuro da proposta de Educação Inclusiva depende prioritariamente da reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois, na maioria dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas a discussão sobre escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente (GLAT, 2011, p. 12).

A atitude do professor frente a uma proposta inclusiva tem um efeito maior que todos os outros atores no interior da escola. A interação dos sujeitos com a concepção que todos tem direito e educação, valorizando e respeitando as limitações de cada aluno, reforçando a capacidade de superação com ajuda dos recursos que garantem condições de igualdade para cada aluno. Nozzi e Vitaliano destacam várias características do professor que atua na Educação Inclusiva das quais destacarei as as Dimensões Atitudinais do professor que atua com educação inclusiva:

- Valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles;
- Ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Dispor-se a ressignificar conceitos e práticas.
- Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço;
- Dispor-se à alteridade;
- Ser favorável à Educação Inclusiva;
- Dispor-se a buscar apoio; (NOZZI E VITALIANO, 2015, p. 133).

Os aspectos destacados sintetizam as atitudes esperadas na prática pedagógica pelo professor no ambiente escolar, porém, se estendem a todos os envolvidos na consolidação de uma proposta educacional inclusiva. As diferenças entre as pessoas devem ser valorizadas e respeitadas, estimulando a superação das dificuldades.

É fundamental ao professor ser compromissado com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois, como visto anteriormente, no seio da escola não se pode apenas praticar a inclusão social, dentro da escola a inclusão é educativa e se dá quando o aluno tem acesso aos diversos saberes.

A resignificação é importante no processo inclusivo. As opiniões formadas não colaboram para o sucesso na caminhada, sempre que necessário é imprescindível reformular as estratégias, pois, o conhecimento é dinâmico e os saberes se renovam e de tal maneira a forma de ensinar, o foco é o aluno. Quando uma metodologia não consegue alcançar os resultados esperados, há que se ter humildade para refazê-las.

Ainda no contexto que o conhecimento é dinâmico, o professor também precisa estar em formação, sempre possível, pois, os saberes se renovam e as práticas pedagógicas tem acompanhar tais mudanças. Não se produz conhecimento como há vinte anos, da mesma forma, não se compartilha saberes utilizando práticas pedagógicas de duas décadas atrás. Com isto, buscar formação é imprescindível para o profissional da educação, em especial o que atua junto a educação inclusiva.

O professor para atuar com educação inclusiva precisa estar despido de qualquer forma de preconceito, necessita estar disposto ao trabalhar com o diferente e de igual modo à Educação Inclusiva, disposto aos enfrentamentos que surgem ao longo processo enquanto não conseguir encontrar respostas ir em busca de apoio, isso demonstra inteligência na resolução de conflitos.

Assim, fica explícito que todos os envolvidos no processo precisam apoiar a educação inclusiva, porém, o professor tem um peso maior na consolidação um sistema educacional inclusivo.

Com isto espera-se que cada profissional da EEJRV, esteja envolvido nesse processo de reorientação.

Outros atores importantes são família e a comunidade em geral. Estabelecer parcerias com a família fortalece a prática inclusiva e até proporciona qualidade de ensino. Mantoan afirma que:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e

as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (MANTOAN, 2003, p. 34).

Estes são os principais atores que fazem a educação inclusiva acontecer, logo, é imprescindível sua participação de maneira atuante cooperando com atitudes positivas para o sucesso do processo.

2.4.3. Considerações para o processo de transição da escola

Esta seção pretende refletir sobre a prática pedagógica da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, especializada no atendimento a alunos com deficiência visual, objeto desta pesquisa, com o intuito de propor sua transição para um Centro de Atendimento Educacional Especializado, haja vista, a Política Educacional Inclusiva estar em vigor em nosso país desde o ano de 2008. Assim, a mudança na prática pedagógica da EEJRV se faz necessária, para que possa proporcionar aos alunos da educação especial maiores oportunidades de desenvolvimento e o alcance do pleno exercício de sua cidadania.

A EEJRV tem uma vasta experiência profissional no atendimento aos alunos com deficiência visual e, nessa transição, vai ampliar sua atuação, pois não irá perder nenhum aspecto formativo e ampliará sua dimensão de atendimento, oferecendo não só o apoio especializado ao aluno, mas também aos professores da rede regular, aos pais/responsáveis e à comunidade em geral, aproveitando-se de todo conhecimento técnico/específico e experiência prática do quadro de profissionais da referida escola para a eficaz atuação nessa nova empreitada. Para melhor compreensão, utilizarei como base legal a nota técnica Nota Técnica nº 55/2013 - MEC/SECADI, onde a mesma versa que:

O Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – MEC/SECADI/DPEE orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, considerando que, na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o

atendimento educacional especializado, aos estudantes público-alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. Na perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado, em sintonia com os seguintes marcos legais, políticos e pedagógicos:

- Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009, que ratificam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – (ONU, 2006)
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC, 2008, que estabelece diretrizes gerais para educação especial;
- Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica;
- Resolução CD/FNDE, nº10/2013, que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11947/2009 (BRASIL, 2013, p. 1,2).

Embora haja muitas salas de recursos implantadas pela rede estadual de ensino na cidade de Manaus, estas se tornam inviáveis para muitos alunos, devido às dificuldades que os pais/responsáveis encontram no deslocamento até as mesmas, pois as crianças permanecem na escola de educação especial em um horário e no contraturno devem frequentar a SRM. O fato de alguns alunos terem comprometimentos como autismo e paralisia cerebral – que são os casos mais recorrentes na escola – se torna cansativo e irritante para alguns serem transportados para um outro ambiente que não é o de sua rotina e, dessa forma, não é proveitoso para o desenvolvimento dessa criança e desgastante para o responsável. Dessa forma, a frequência a tais salas em decorrência dessas dificuldades perde sua assiduidade. Assim, a proposta é que na EEJRV, enquanto Centro de AEE, possam minimizar essas dificuldades e que o aluno com múltiplas deficiências seja contemplado com um atendimento individualizado que possa dar suporte às suas necessidades educacionais e potencialize seu desenvolvimento global.

A Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira recebe, todos os anos, alunos da escola regular, com deficiência visual associada e múltiplas associadas, por ser especializada no atendimento aos alunos com deficiência visual. Destaco que a

maioria desses alunos advém das escolas da rede municipal de ensino, e que tal fato vem acontecendo desde o ano de 2014. Segundo relato dos pais/responsáveis que procuram a EEJRV para realizar matrícula, as escolas regulares de origem, apresentam defasagem com relação a capacitação de seus profissionais, inadequação física e a falta de acessibilidade, materiais e equipamentos para a realização de trabalho eficaz com essas crianças. Ressaltando, ainda, que a maioria das leis preconiza que para se efetivar a inclusão é fundamental a aquisição de suportes materiais, assim como, a revisão da metodologia de ensino das unidades de educação.

Diante de tais questionamentos e ainda de alunos das escolas regulares para a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, a mesma se viu na obrigação de refletir sobre seu papel diante dessa comunidade, que são criança com deficiência visual e múltiplas associadas. Este fato causa grande preocupação com relação ao futuro educacional dessas crianças que não desenvolveram as habilidades para frequentar uma classe comum, pois, segundo seus pais ou responsáveis, se não retornassem à EEJRV ficariam em casa. Esse relato, retrata o fracasso para a educação pública na cidade de Manaus, pois quando a legislação diz que a educação é para todos, ela não seleciona e nem diz quais os critérios para ser um possível candidato, apenas afirma que todos têm direito à educação.

Este problema é antigo, e, ainda hoje se faz presente em nosso sistema de ensino. Assim, percebendo os limites para a concretização da inclusão de alunos com deficiência visual e múltiplas no sistema público de ensino da cidade de Manaus, assim como, a necessidade de apoiar as escolas regulares inclusivas, as quais precisam de um suporte especializado para conseguir efetivar a Educação Inclusiva, a Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira se apresenta como uma alternativa para dar apoio pedagógico, material, orientando os profissionais da escola regular em sua prática pedagógica, baseadas na legislação e nas especificidades dos alunos, com materiais, formação continuada específica para professores, além de atender aos alunos que não apresentam condições básicas para a escolarização.

Para tanto, está sendo revista sua proposta pedagógica com o intuito de melhorar o trabalho que vem realizando ao longo, dos seus 35 anos de existência, pretendendo apresentar um documento único diferenciado com o intuito de superar, ao máximo, as necessidades educativas dos alunos se tornando um Centro de AEE

de referência em sua comunidade, auxiliando as escolas regulares da cidade de Manaus no trabalho com os alunos com deficiência, se utilizando da experiência adquirida ao longo de sua existência para possibilitar ao aluno especial a inclusão escolar desejada, com práticas intencionais que explorem as potencialidades dos alunos com deficiência e onde suas habilidades sejam estimuladas para que os mesmos tenham a oportunidade de exercer sua cidadania com maior dignidade.

2.4.3.1. A visão dos professores sobre a Educação Inclusiva e a transição da EEJRV para um CAEE - apresentação e análise de resultados

Esta seção contempla a análise dos resultados das entrevistas realizadas com três professores do quadro da EEJRV, com a finalidade de apresentar e discutir os resultados da pesquisa de campo, no tocante a Educação Inclusiva e sua visão sobre a reorientação da escola para um CAEE.

Para uma melhor organização desta seção, as professoras serão identificados como P1, P2 e P3. As professoras entrevistadas foram divididas da seguinte maneira: uma atua na Estimulação Precoce, outra no Jardim Especial e, por fim, uma do Ciclo. Das professoras entrevistadas, duas atuam na escola há mais de quatro anos e a outra, há dois anos. Somente uma dos professores entrevistados trabalha em regime de contrato, os demais são efetivos, sendo que apenas uma tem regime de 40 horas, as outras duas tem regime de 20 horas semanais. Todas as professoras entrevistados são graduadas, duas em cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo uma em faculdade particular e outra na Universidade Federal do Amazonas, a outra professora é graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas, todas com pós-graduação em nível de Especialização em Educação Especial. Ressaltando que duas professoras tem mais de vinte anos de magistério e na EEJRV uma está há quase vinte anos e a outra há mais de onze anos. A última professora iniciou a carreira há pouco mais de dois anos na EEJRV. Esta é a características dos sujeitos desta pesquisa.

A partir da entrevista realizada com as professoras da escola, ao serem questionadas sobre a compreensão a respeito da Educação Inclusiva, não foi citado nenhum conceito, a abordagem se deu no campo da importância desta para os alunos com deficiência, mas foram unânimes em afirmar que a Educação Inclusiva

não é praticada, de fato, nas escolas regulares na cidade Manaus e terminaram por responder também a segunda questão que foi.

Em sua opinião quais os principais fatores que dificultam o processo de inclusão escolar?.

Assim, de acordo com as falas das professoras, a educação inclusiva caminha a passos lentos e não inclui o aluno, apenas o aloca em sala de aula, conforme P3 e P2:

Fala-se há muito tempo em inclusão escolar, mas, em minha opinião, ela envolve vários fatores e o aluno é o principal de todos, ele é que tem ser visto, pois, não é só “jogar” a criança na escola, para ela passar um tempo na sala de aula, sem realizar as mesmas atividades que as outras crianças, ele tem que fazer parte, participar de toda dinâmica na sala de aula. Isso a meu ver é inclusão. E devem ser envolvidos, numa unificação, a família, escola e comunidade. Mas vejo que ainda estamos na beirinha da praia, até a inclusão ganhar o mar, falta muita coisa. (P3, entrevista concedida em 21/12/2017).

Ela é válida, de extrema importância para os alunos especiais mas precisa ser melhorada na questão dos alunos especiais chegarem nas escolas e elas estarem aptas a recebe-los, inclusive os professores estarem aptos a receber esses alunos, pois, a verdadeira inclusão não está acontecendo, mas espero que em breve esse nosso sonho que de nossos alunos saiam das escolas especializadas e cheguem as escolas regulares e sejam bem atendidos, bem assistidos. Esse é o ,meu sonho nosso sonho, nosso propósito (P2, entrevista concedida em 20/12/2017).

Nesse sentido Rosana Glat, de certa forma corrobora com as pontuações feitas pelas Professoras quando afirma que:

Educação Inclusiva, como nós a entendemos, é um processo progressivo e contínuo de absorção do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola regular. Este pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o aluno, e a adaptação deste aluno para que possa usufruir plenamente do processo educacional. não estamos postulando que o aluno já deverá “estar pronto para se adaptar à turma comum (como no modelo da Integração). Mas não se pode esperar que a turma comum seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves. Há crianças com comportamentos que colocam em risco a si mesmas e aos outros; há aquelas que não se expressam ou movem, e que sem uma interação mais próxima, em ambiente mais estruturado, o professor não terá respostas a dar às suas necessidades educacionais especiais (GLAT, 2009, p. 32).

Pela fala das Professoras pode-se compreender a preocupação de ambas em relação ao aluno com deficiência estar em uma escola do ensino regular e não fazer parte dela, estar apenas inserido sem se apropriar das benesses que ela oferece, principalmente pela falta de formação dos Professores, por isso, enfatizam que são favoráveis à Educação Inclusiva, desde que a escola esteja preparada para receber esse aluno, tanto em relação a conhecimentos específicos por parte do corpo docente, quanto pela própria estrutura da instituição.

Ao responder a questão “Você considera que o aluno com deficiência, estudante da escola regular de ensino precisa de um apoio pedagógico especializado para que possa ser estimulado a desenvolver suas competências e habilidades que são necessárias para idade e série a qual está cursando? E qual seu conhecimento sobre o AEE em SEM?” As professoras foram enfáticas em concordar que os atendimentos de AEE realizados em SRM são essenciais para o aluno com deficiência que está incluído em classe regular de ensino, pois, é nesse espaço e por meio deste serviço do professor especialista que são elaborados materiais e métodos que diminuem as barreiras impeditivas de aprendizagem em sala regular, já que é na SRM onde o aluno com deficiência tem acesso ao material adaptado, bem como, às técnicas específicas para aprender segundo suas limitações. Destacando mais uma vez a importância do papel do professor de AEE, que faz toda a diferença, pois ele o profissional especializado para atuar nas dificuldades de cada aluno da SRM. Diante desta exposição a fala da P1, evidencia esta preocupação:

Acho muito importante a presença do serviço desse apoio pedagógico que é a SRM, pois, ajuda a desenvolver o planejamento do Professor de sala de aula e os dois junto vão conseguir identificar a melhor maneira de ensinar o aluno com deficiência, estimulando-o a aprender o conteúdo planejado. E, além disso, a SEM também é muito importante para o aluno, pois nela ele receberá o apoio no sentido de trabalhar as dificuldades encontradas em sala de aula, assim como, na produção de material adaptado para que ele tenha as mesmas condições de aprendizagem quando estiver na sala regular e assim, consiga realizar as atividades propostas, participar da aula, entender e acompanhar o que os outros alunos fazem. (P1, entrevista concedida em 20/12/2017)

Com isto, as professoras demonstram preocupação com desenvolvimento global dos alunos, pois, além do ter um foco na aprendizagem, mostram que estes necessitam ser atendidos em suas dificuldades para que tenham condições de

igualdade no processo de aprendizagem. Após os questionamentos sobre a Educação Inclusiva, foi pedido às professoras que destacassem os pontos positivos e negativos da EEJR na qual atuam como professoras. As respostas foram semelhantes, com poucas diferenças, mas enfatizaram que os pontos fortes são a equipe de trabalho, destacando a atuação dos professores, que na opinião das entrevistadas, são diferencial no desenvolvimento global dos alunos. Como pode ser confirmado por meio de seus relatos:

Na EEJRV, os Professores são muito comprometidos com o ensino, buscam outras maneiras de ensinar, fazem as devidas adaptações metodológicas, fazem tudo que podem para atender o aluno. O ponto negativo são as dificuldades com as crianças com múltiplas deficiências, porque não há sala para atendimento a estes, pois não são só os deficientes visuais mas, autistas com DV, alunos com deficiência intelectual e como a EEJRV trabalha a escolarização, isso dificulta o processo de ensino. As crianças não estão na mesma faixa de aprendizagem dentro de uma mesma sala. (P1, entrevista concedida em 20/12/2017)

De positivo vejo o corpo docente, a direção e os funcionários, pela atenção, carinho, pelo trabalho sério que ali se faz. De negativo, a estrutura da escola, o acompanhamento dos pais, a falta de profissionais, como fono, psicólogos (alunos e família), um médico neurologista que possa dar suporte em relação aos diagnósticos, dentistas, isso q vejo de negativo. (P2, entrevista concedida em 20/12/2017)

Acho que a escola tem mais pontos positivos do que negativos, e ponto forte é trabalhar com a deficiência visual tendo a estimulação precoce como atendimento para os alunos, porque o deficiente visual precisa de maiores estímulos para ter autonomia e quando a criança ainda tem múltiplas deficiências é ideal para ele que seja, em seus anos iniciais, numa escola pequena e depois seja incluído mas a base de aprendizagem para esse aluno seja trabalhada na escola especial. E a escola Joanna é a base para esses alunos, principalmente porque os professores são capacitados para trabalhar com essas crianças. (P3, entrevista concedida em 21/12/2017)

Com relação aos apontamentos feitos pelas professoras anteriormente, Moaci Alves Carneiro pontua alguns desafios encontrados para implementar políticas, diretrizes e ações institucionais e pedagógicas inclusivas no sistema educacional, e dentre as muitas irei destacar as que coadunam com os desafios pontuados pelas professoras:

- Articulação permanente entre escolas do sistema regular de ensino e instituições especializadas, ensejando-se a intercomplementaridade de ações na perspectiva da factabilidade da inclusão educativa, o que não ocorrerá sem parcerias, inclusive parceria com a família.

- Professores com experiência docente nas salas de aula tradicionais, porém sem formação especializada para atuarem em em classes exclusivas;
- Professores com formação específica em educação para pessoas com deficiência.
- Contratação de especialistas de apoio e implementação de programas de educação continuada para todos os tipos de profissionais que trabalham nas escolas e nas instituições educativas (médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, enfermeiros e tantos outros que se fizeram necessários) (CARNEIRO, 2007, p. 110).

Sobre o questionamento “Você já ouviu falar dos centros educacionais de atendimento especializado? Se sim, qual sua opinião em relação aos mesmos?” Uma professora respondeu que desconhecia e as outras duas sabiam que existia, porém, não entendem como funciona, de acordo com suas respostas a seguir,

Vou ser sincera, ainda não ouvi falar. Não sei qual a diferença dele para a Escola Especial ou Sala de Recursos Multifuncional. (P1, entrevista concedida em 20/12/2017)

Já ouvi falar, acho muito importante esses centros, apesar de ter pouco conhecimento, mas é importante para a continuidade do apoio as crianças com deficiência incluídas na escola regular. (P2, entrevista concedida em 20/12/2017)

Na verdade o centro é novidade mas vejo que seja importante ter um lugar onde as crianças com deficiência possam ser encaminhadas para receber atendimento especializado para dar suporte a esse aluno, pois a inclusão deve ter enfoque no aluno e aqui em Manaus mesmo que tenha a Escola Mayara Redman com Centro de Apoio Pedagógico ainda tem falhas, pois, as crianças e os bebês não são contemplados pelo atendimento do CAP (P3, entrevista concedida em 21/12/2017).

Como relatado por uma das professoras, Manaus não tem um CAEE, e isto já foi explicado anteriormente, porém, como o objetivo da pesquisa é apontar possíveis caminhos para a EEJR diante da Política de Inclusão Escolar, se fez necessário os questionamentos a seguir: “Levando em consideração a política nacional de inclusão escolar, você apoia a transição da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira para um Centro Educacional de Atendimento Especializado, como apoio às escolas regulares e aos alunos com deficiência?” o posicionamento de todas as professoras em relação a esta questão é semelhante, elas concordam que a EEJRV possa passar por uma reorientação em sua estrutura pedagógica, porém, que seja mantida a escolarização, principalmente dos alunos com múltiplas deficiências.

Sim desde que a EEJRV continue atuando com a seriação, principalmente dos múltiplos e que os atendimentos complementares possam ser realmente trabalhados separadamente e não atrelada ao conteúdo porque em muitos casos não há condições de ficar muitos meses trabalhando o mesmo conteúdo. Porém, isso vai ser muito importante para as crianças e o desenvolvimento delas vai ser melhor. (P2, entrevista concedida em 20/12/2017)

Com certeza!

Sim, eu vejo que como um apoio é isso que estamos precisando porque em Manaus não temos esse apoio geral, apesar que tenha a EE Mayara mas precisa de um apoio direcionado para o deficiente visual que precisa de muito mais apoio do que o surdo por exemplo porque você vai trabalhar com coisa que muitos dvs não tem experiência, como exemplo, amarelo da cor do sol, azul da cor do mar, verde das arvores, ou seja, ele não tem um parâmetro, assim, o centro será muito positivo (P3, entrevista concedida em 20/12/2017).

Diante dos dados obtidos por meio da entrevista com os professores, concluímos que os docentes são conscientes da importância da Educação Inclusiva, porém, destacam que esta deve ser realizada de maneira responsável, levando em consideração a formação dos professores, a adequação da estrutura pedagógica e física da escola, assim como, garantir o atendimento do AEE.

2.4.4. Relação entre a Escola e a Legislação que permitem pensar numa mudança

A Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta, de início, que todas as escolas especialistas se tornassem inclusivas. Esse entendimento, porém, não é tão radical, haja vista os exemplos dos países europeus que quando radicalizaram não obtiveram sucesso na implantação da Educação Inclusiva. Carneiro afirma que:

Quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão articular, adequadamente, o que poderá funcionar melhor.

O trânsito interinstitucional, por sua vez, supõe processos de aproximação e não de exclusão. Processos que requerem negociação didática, visando um posicionamento adequado diante de variáveis que configuram o ato de aprender (CARNEIRO, 2007, p. 106).

Carneiro ainda, propõe algumas formas para construção de um caminho que aproxime o que a escola tem de melhor com o que é proposto pela educação inclusiva e, dessa maneira, redirecionar as ações da escola especialista. Assim,

diante da proposta de uma reorientação da EEJRV para um CAEE, concordo com Carneiro quando sugere os caminhos relacionado a seguir para tal reorientação:

1. Redesenhar o projeto pedagógico da escola, relativizando a ênfase em recursos compensatórios e valorizando novas e diferentes formas de configurar os componentes de gestão escolar e do próprio currículo;
2. Articular todos os recursos da escola e todos os recursos da comunidade, ensejando o uso de metodologias plurais de aprendizagens;
3. Descobrir, objetivamente, as causas de fracasso escolar através do envolvimento de professores, familiares e alunos, considerando que há inúmeras variáveis interferindo no processo ensino-aprendizagem e que muitas delas dependem do contexto social e educacional;
4. Trabalhar com a ideia de espaço e de tempo de aprendizagem flexibilizados, de sorte que possam se adequar às necessidades e motivações dos alunos e de cada aluno;
5. Mudar a compreensão dos objetivos pedagógicos. Já não podem ser entendido como referencias de um programa de ensino fechado, mas como constituintes dinâmicos de referencia para o desenvolvimento de capacidades;
6. Vincular os conteúdos curriculares a centros de interesse e a áreas promissoras dos alunos;
7. Unir teoria pedagógica e ação “concretizando” o currículo como um compacto integrador, composto e contextualizado de aprendizagem;
8. Valorizar a aprendizagem através de serviços educacionais coordenados, o que supõe: a) flexibilidade na organização; b) opções de aprendizagens alternativas; c) adoção do conceito de tempos diferentes de aprendizagem para os alunos individualmente considerados;
9. Mudar completamente o foco atual de formação inicial e continuada do professor, dos processos de avaliação do ensino e dos mecanismos de interação escola, família e comunidade (CARNEIRO, 20017, p. 1062 107).

Diante das colocações de Carneiro que sintetizam de forma a entender como fazer a reorientação de uma instituição de ensino especialista para uma inclusiva, aproveitando seus pontos positivos, reorganizando sua estrutura curricular, redimensionando sua prática pedagógica é que, a seguir, demonstrarei através de um quadro comparativo os atendimentos da EEJRV e da EEAEMRAA, onde poderá se comparar o que pode ser aproveitado da Escola Joanna Rodrigues Vieira para sua reorientação em um CAEE.

Quadro 11 - Comparativo das atividades da EEJRV e do CAP-AM /EEAEMRAA

EEJRV	CAP-AM/EEAEMRAA
Estimulação Precoce: atendimento que tem por finalidade proporcionar à criança com Deficiência Visual, nos primeiros anos de vida, determinados estímulos de forma a possibilitar que o desenvolvimento das suas potencialidades psicomotoras, cognitivas e sensoriais ocorra tão normal quanto possível.	Núcleo de Produção Braille: produz materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados, sonoros e cadernos pautados, para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular (prioritariamente no ensino fundamental), bibliotecas e escolas especializadas. Adapta materiais com a finalidade de complementação didático-curricular do ensino regular como: mapas, gráficos, tabelas, figuras, em alto relevo; adaptação e transcrição de livros e textos de tinta para o sistema Braille; ampliação de textos, figuras, mapas, livros, cadernos e outros; gravação em áudio de textos, obras literárias; transformação de textos em formato TXT para áudio MP3.
Estimulação Essencial: atendimento que se fundamenta na abordagem interacionista, ao qual considera que aprendizagem ocorre através das interações sociais sendo o conhecimento construído pelo sujeito em interação com o meio social em que vive, desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua inteligência.	Núcleo de Apoio Didático Pedagógico – Realiza atendimento de suporte ao aluno e ao professor que buscam o conhecimento sobre o trabalho realizado com o aluno com deficiência visual.
Avaliação Funcional da Visão: A avaliação funcional da visão baseia-se na verificação quantitativa e qualitativa da acuidade e do campo visual, tendo como referência o uso da visão de forma natural e consciente.	Atendimento em Orientação e Mobilidade: desenvolvem atividades que objetivam auxiliar a pessoa com deficiência visual a ter uma locomoção independente (andar sozinho com o auxílio da bengala longa), em ambientes internos e externos, fazer uso de áreas comerciais e de transportes coletivos.
Orientação e Mobilidade: Orientação é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente, envolvendo o uso da bengala e as técnicas para se adquirir autonomia na locomoção.	Atendimento em Atividade da Vida Autônoma e Social (AVAS): o atendimento deverá proporcionar condições favoráveis visando o exercício de técnicas da vida diária, com elegância, segurança e polidez social no seu dia-a-dia, para tanto desenvolve ensaio de técnicas que permitam o uso da escrita comum; execução de tarefas que fazem parte da rotina diária, relacionadas à higiene, alimentação, vestuário, entre outras.
Práticas Educativas para uma	Atendimento em Braille: estudo da

Vida Independente (PEVI): O deficiente visual executa atividades rotineiras como qualquer um vidente. Possui um lar com peças, sala, quarto, banheiro, cozinha, varanda externa e que tem necessidades pessoais e de higiene sua e de seu lar. É papel de a família ensinar o deficiente a lidar com as funções rotineiras de manter a casa limpa e arrumada, porém nem sempre isso acontece. Às vezes, os familiares preferem realizar tarefas a ensinar como se faz, por ser mais rápido ou para poupar a pessoa.	Simbologia em Braille. Instrumento que amplia as possibilidades à comunicação através da escrita, e ter acesso à leitura de livros didáticos e literários e todo tipo de publicações em Braille em geral.
Sala de Recursos Multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.	Atendimento em Sorobã: Permite que o estudante acompanhe de forma concreta, todos os passos dentro da operação matemática por meio do sorobã, que é uma espécie de ábaco adaptado para o cego, sendo um recurso utilizado para realizar quaisquer tipos de operações sem prejuízo ao raciocínio lógico.
Teatro – A Arte ou Educação em Artes é considerada uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento lógico, criativo e crítico do aluno com deficiência visual,	Atendimento em Artes: Busca o desenvolvimento da coordenação motora fina, linguagem, conhecimento de formas, figuras geométricas e medidas. Executando atividades com cerâmica; atividades que desenvolvam a coordenação motora fina e a linguagem; cestaria em papel jornal; conhecimento de formas, figuras geométricas e medidas; atividades literária: leitura de contos em verso e prosa; plástica: desenho, pintura, colagem, dobradura de papel, modelagem, utilização de sucatas, tapeçarias; atividades teatral; constituição de significados pela linguagem cênica, como a do contador de histórias, com recursos de confecção de bonecos, entre outros.
Educação Física Adaptada – Sua finalidade é ajudar o aluno a desenvolver-se nos aspectos: ativo,	Atendimento em Reeducação Visual: Visa alcançar o máximo do potencial visual residual, através de recursos e técnicas

cognitivo e motor, assim como, despertar sua consciência crítica através de um programa de atividades relacionadas e cuidadosamente planejada, tanto para as crianças com baixa visão quanto para os cegos	especiais. É um processo de ensino destinado ao aperfeiçoamento da função visual em alunos com baixa visão, por meio da adaptação de auxílios ópticos; avaliação funcional da visão e treinamento das funções visuais tais como: seguimento, fixação entre outros.
Informática Adaptada – Os alunos frequentam o laboratório de Informática, devidamente acompanhados pelos professores da escola, os quais são orientados pelo instrutor da área, sobre como utilizar o referido laboratório, como também aprendem operar o computador, através de aulas prática	Núcleo de Convivência Social – É um espaço interativo planejado para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais, integrando usuários com ou sem deficiência. Contém acervos bibliográficos, jogos de lazer e espaços para expressão artístico-cultural e cursos e workshops. Realiza atividades lúdicas e culturais, bem como, trocas de experiências, jogos de lazer, leitura tátil, dança, teclado, violão, flauta, rádio inclusiva (sistema de sonorização).
Alfabetização e Treinamento no Sistema Braille (Escrita e Leitura) O sistema Braille é um código universal de leitura tátil e escrita, onde são combinados pontos dispostos numa cela Braille. A reglete é o instrumento mais conhecido que é composta por uma prancha de madeira e a régua contendo 4 linhas contendo cada uma 27 celas, onde se escreve da direita para esquerda e para realizar leitura vira-se o papel e lê-se da esquerda para direita	Núcleo Tecnológico – É um conjunto de equipamentos e materiais especializados ou adaptados, com o objetivo de promover a independência do educando com deficiência visual, por meio do acesso e utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisas, produção de textos e obras literárias falados; produção de textos diversos; utilização de equipamentos tecnológicos tais como: Impressora Braille, máquina de datilografia Braille e sistema de magnificação eletrônica dentre outros.
Treinamento nas Técnicas do Sorobã O sorobã, como aparelho de calcular, permite que o estudante acompanhe de uma forma concreta todos os passos da operação matemática. Portanto, é um recurso utilizado pelos alunos com deficiência visual para realizar qualquer tipo de operações sem prejuízo ao raciocínio lógico	Atendimento Social – Desenvolve ações de natureza social, possibilitando o efetivo aproveitamento do processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual e sua família, oportunizando o alcance de um nível satisfatório de sua independência, condição essencial para sua integração familiar.
Serviço Social O objetivo maior da sua atuação na escola é o desenvolvimento de ações de natureza social que possibilitem o efetivo aproveitamento do processo de reabilitação do aluno e de sua	Atendimento Psicológico – O serviço de psicologia tem como objetivo o desenvolvimento pessoal e psicológico do aluno, por meio de processos que provoquem e/ou orientem mudanças com maior aproveitamento de suas

família, permitindo o alcance de um nível satisfatório de independência, condição essencial para sua inclusão social.	potencialidades, a fim de que, dentro de suas limitações consiga atingir satisfatório grau de independência pessoal.
---	--

FONTE: Dados elaborados pela pesquisadora extraídos dos comparativos entre atendimentos da EEJRV e da EEAEMRAA – AMAZONAS, 2017.

Ante a exposição do quadro acima, é possível constatar que a EEJRV segue uma linha de trabalho semelhante à do CAP-AM/EEAEMRAA. A diferenciação entre as duas instituições é que o CAP tem seu atendimento iniciado nos anos finais do Ensino Fundamental 1 enquanto que a EEJRV inicia seu atendimento com crianças a partir de 0 meses até o 4º Ano do 1º Ciclo. Assim, é possível a coexistência das duas instituições, onde a reorientação da EEJRV que poderá trazer benefícios ao oferecer atendimento a um público que ainda não é contemplado pelo AEE em decorrência da pouca idade.

Diante do exposto anteriormente, o Plano de Ação Educacional – PAE desta dissertação será apresentado no capítulo 3, tendo por objetivo indicar propostas para a adequação da Escola Joanna Rodrigues Vieira às normas vigentes da educação brasileira, as quais sustentam a Política de Inclusão Escolar, da qual a EEJRV não pode esquivar-se. O referido plano tem por meta propor ações para o aprimoramento e ampliação dos atendimentos realizados na escola, partindo da importância de se pensar na transição da EEJRV para um CAEE como um importante centro de referência e apoio para as escolas do ensino regular que possuem alunos incluídos que demandam atendimento especializado como suporte para eliminação das barreiras de desigualdade, promovendo maiores condições de igualdade, bem como, no suporte ao docente e a comunidade.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: UMA PROPOSTA DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA ESPECIALISTA PARA UM CENTRO EDUCACIONAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

O presente Plano de Ação Educacional – PAE, proposto neste capítulo, tem por objetivo indicar propostas para a transição da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira para um CAEE. Com o intuito de que a instituição se torne um centro de referência e apoio para as escolas do ensino regular que possuem alunos incluídos que demandam atendimento especializado; oferecer os serviços de Estimulação Precoce e Estimulação, essencial aos alunos com comprometimentos significativos que demandem atendimento especializado; e também atuar no suporte ao docente e à comunidade, no oferecimento de formação continuada e cursos livres para o esclarecimento pedagógico das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual ou múltiplas associadas. Em suma, a pretensão é apresentar os possíveis caminhos que a escola pode seguir num contexto de inclusão que valorize o trabalho especializado realizado naquele ambiente.

Reverendo o caso de gestão que tem como o propósito refletir sobre o futuro da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira diante da Política Nacional de Inclusão Escolar e apontar possibilidades para que a mesma ressignifique seu trabalho singular em consonância com a referida Política, mantendo sua prática pedagógica e diferenciada como grande contribuição na promoção do estímulo global e autonomia do aluno a ser atendido, foi que se deu a ida a campo. Inicialmente, foi realizada observação *in loquo* e a análise dos documentos da Escola, como PPP, Regimento, processo dos alunos para verificação de laudo e averiguar os casos de múltiplas deficiências. Também foi observado o atendimento de Estimulação Precoce, assim como os atendimentos específicos realizados de maneira transversal com as turmas da Pré-Escola e do Ciclo de Formação Básica. Posteriormente, foi realizada a pesquisa bibliográfica e selecionados os autores cujo enfoque corrobora com as proposições desta dissertação para os novos rumos da Escola.

O primeiro capítulo faz um breve relato histórico da educação especial no Brasil e no Amazonas, destacando, ainda, a estrutura e o trabalho realizado até o momento na escola analisada como um serviço diferenciado e único na cidade, voltado ao atendimento de alunos com deficiência visual e múltiplas deficiências associadas. O capítulo 2 traz uma reflexão sobre o atendimento da EEJRV,

destaca, ainda, a atuação da Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz como modelo para a resignificação da EEJRV. Destacando, mais uma vez, que a EEJRV é uma escola especialista e que no âmbito da política de inclusão necessita de uma reorientação no seu trabalho, cuja proposta é que a mesma passe a atuar como um CAEE, assim sendo, a Escola Mayara Redman (EEAEMRAA) foi utilizada como contraponto para essa transição pelo fato de apresentar um serviço de apoio pedagógico às escolas regulares do Amazonas por meio dos Centros e Núcleo de Apoio Pedagógico, descritos no segundo capítulo e onde se esclarece que, mesmo não sendo um CAEE, desenvolve atividades específicas voltadas para os alunos incluídos, bem como, para a comunidade em geral. Nesse capítulo, foi realizada, também, uma reflexão crítica a respeito das escolas inclusivas e é também nesse capítulo que se apresenta a metodologia a ser seguida pela pesquisa, assim, como seu referencial teórico e as dimensões técnico pedagógicas para a implantação do CAEEJRV.

O terceiro capítulo, tem o propósito de apresentar um plano de intervenção para a referida escola JRV, levando-se em consideração a Política de Inclusão Escolar, assim como, os preceitos normativos para a implementação do CAEE. A proposta de intervenção que aqui se apresenta é fruto de extensa reflexão com a preocupação de se propor uma prática educacional inclusiva, onde o aluno com deficiência visual e múltiplas associadas alcance realmente a possibilidade de ter suas necessidades atendidas, para que assim, possa assegurar condições de igualdade na sala de aula regular, onde as barreiras atitudinais sejam eliminadas e seu processo educacional seja pleno.

3.1 O PAE E A FERRAMENTA 5W2H

O Planejamento aqui apresentado terá por base a ferramenta 5W2H, que é de suma importância na elaboração de planejamento, pois, segundo Veiga et al (2013, p 71) para as atividades preestabelecidas ela possibilita um entendimento mais claro, de fácil compreensão, mapeando as atividades de maneira organizada”. Este modelo padronizado de plano de ação advindo da área gerencial se aplica a este PAE pelo fato de possibilitar a melhor compreensão do mesmo. Haja vista apresentar um quadro compartmentado onde sete questionamentos são

respondidos de maneira a responder todos os anseios de plano de ação e, assim, facilitar sua compreensão final.

Tal organização consiste em responder a sete questões que são de suma importância na construção para o processo de elaboração PAE, com essa separação em partes, facilita a organização das metas a serem alcançadas pelo projeto, bem como, a fácil compreensão das etapas a serem cumpridas para o alcance dos objetivos.

O Quadro 04, apresenta a referida proposta, que também será o modelo deste PAE:

Quadro 12 - Estrutura da Ferramenta 5W2H utilizada para estruturar o PAE
FERRAMENTA 5W2H

5W	WHAT	O QUÊ?	Que ação será executada?
	WHO	QUEM?	Quem irá executar ou participar da ação?
	WHERE	ONDE?	Onde será executada a ação?
	WHEN	QUANDO?	Quando a ação será executada?
	WHY	POR QUÊ?	Por que a ação será executada?
2H	HOW	COMO?	Como será executada a ação?
	HOW MUCH	QUANTO CUSTA?	Quanto custa para executar a ação?

Fonte: CHIAVENATO, 2004

Assim, com o intuito de implantar o primeiro Centro de Atendimento Educacional especializado da cidade de Manaus, esta proposta fará uso dessa ferramenta facilitadora, já que a mesma responde a todos os questionamentos que compõem o planejamento para elaborar e executar as ações que permeiam a reorientação da EEJRV. Dessa forma, a próxima seção será destinada a apresentar

o Plano de Ação referente a esta pesquisa, com o intuito de que a mesma alcance seus anseios.

3.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Toda mudança provoca algum tipo de sentimento ou reação, não será diferente com a comunidade da EEJRV. As dúvidas e medos são muitos e já fazem parte do cotidiano escolar. Como citado no capítulo 2, no ano de 2014, ensaiou-se uma mudança no perfil de atendimento da escola, porém, feita de maneira brusca, sem planejamento ou esclarecimento do que se pretendia: apenas encerram a oferta de turmas do 1º ao 3º ano do 1º Ciclo, o que gerou uma onda de insatisfação e incertezas. Assim, para que este fato não se repita e seja esclarecido qual seja um futuro possível para a EEJRV, haja vista a mesma não poder perdurar por muito mais tempo nessa configuração que se encontra nos dias atuais em decorrência da política de inclusão escolar, com isto, a primeira ação a ser proposta é uma reunião com toda comunidade escolar para elucidar os motivos pelos quais se faz necessária a transição da escola para um CAEE e qual o papel o mesmo desempenhará junto à sua comunidade.

Será indispensável uma explanação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de outras normativas que fortalecem a inclusão de alunos especiais no sistema regular de ensino, pois os profissionais da EEJRV conhecem a legislação. Entretanto, alguns responsáveis a conhecem superficialmente, sendo resistentes à mudança. Dessa forma, será explicado a todos que, de acordo com a legislação educacional vigente, a escola necessita de mudança em relação ao seu foco de atuação, mas que esta mesma legislação permite que a instituição não perca sua identidade, garantindo que todos os alunos ora discentes, continuarão a receber o atendimento necessário para o seu desenvolvimento. O quadro abaixo esclarecerá como será realizada esta ação.

3.3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CAEE

Toda instituição organizada necessita de parâmetros para nortear seu funcionamento. Isto se faz necessário pelo fato de que as normas às quais o estabelecimento é submetido a um padrão de qualidade no atendimento ao serviço

ao qual a instituição se propõe, assim, não seria diferente com o Centro de Atendimento Educacional Especializado, uma vez que todas as escolas se submetem às regras estabelecidas pela Federação, bem como ao Estado ou Município, dependendo da esfera a qual pertença.

Com relação ao CAEE, há normatizações que o diferenciam de uma escola regular. Como citado anteriormente, a proposta do CAEE dá suporte no atendimento ao aluno com deficiência, além de atender aos professores da rede e à comunidade em geral. Como o projeto CAEE está implícito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC/SECADI, por meio da Nota Técnica nº 55, de 2013, estabeleceu normas para o seu funcionamento as quais serão descritas a seguir:

Convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE

A celebração de convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE, vinculados a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, deverá ser efetuada, quando for de interesse público, visando ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, aos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados nas redes públicas de ensino. Para efetuar o convênio, os Centros de AEE devem atender os seguintes requisitos:

- Autorização de funcionamento dos Centros de AEE pelo Conselho de Educação e a previsão dessa oferta no seu regimento e no Projeto Político Pedagógico;
- Efetivação da matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial no AEE, desde que regularmente matriculados na educação básica, conforme alínea “d” do Parágrafo único do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009;
- Prestação de serviços de acordo com as demandas da rede de ensino, definidas a partir da análise e parecer da Secretaria de Educação, responsável pela operacionalização da educação básica;
- Atendimento aos interesses públicos, conforme proposições pedagógicas estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008);
- Aprovação do PPP, pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, prevendo na parceria o atendimento às escolas urbanas, do campo, indígena, quilombola, nas diversas etapas ou modalidades;
- Disponibilização de recursos financeiros, previstos tanto no âmbito do FUNDEB, quanto no PDDE e PNAE, tendo como base as informações do Censo Escolar.

Destaca-se que os convênios para o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, tem caráter pedagógico, devendo ocorrer, portanto, sem prejuízo de outras parcerias efetivadas entre as instituições especializadas, que mantêm os Centros de AEE, e os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas de saúde, trabalho, assistência, dentre outras, para atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos,

ocupacionais, recreativos, de geração de renda, entre outros (BRASIL, 2013, p. 4,5).

Como foi possível perceber, para que o CAEE Joanna Rodrigues Vieira possa funcionar regularmente, será imprescindível, em primeiro lugar, que haja a necessidade de ampliação do atendimento de AEE na cidade de Manaus, o que já foi confirmado pela demanda de alunos da própria escola, assim como, pela procura que se tem por parte de alunos incluídos, assim, público-alvo para o atendimento no CAEE é algo que já se tem confirmado. O passo seguinte é construção de um novo PPP reorientando o atendimento que será realizado no CAEEJRV, pois, este irá contemplar de maneira detalhada todas as ações planejadas que nortearão a prática pedagógica do referido CAEE. Concluído esse passo, o PPP seguirá para a apreciação do Conselho Estadual do Amazonas, órgão que aprova ou não os PPP's das escolas no Estado do Amazonas, assim, o referido planejamento deverá estar de acordo com a Política Nacional de Inclusão, bem como, com as outras normativas que regem o funcionamento das escolas.

Sendo o PPP aprovado pelo CEE-AM e recebendo a autorização de funcionamento, o próximo passo será a matrícula dos alunos, a ser definida pelas necessidades específicas de cada um. Ressaltando que os atendimentos serão basicamente os mesmos realizados atualmente na Escola, como a estimulação precoce, estimulação essencial, ensino do sistema Braille, técnicas de sorobã, OM, atividades de vida autônoma e social, reeducação visual, uso das ferramentas de tecnologia de informação a pessoas com deficiência visual, entre outros a serem definidos na construção do PPP e os solicitados pela SEDUC-AM, pois haverá uma definição dos atendimentos e a decisão de ampliar caberá à Secretaria de Educação mediante a procura da comunidade. Enfatizo, ainda, que esses atendimentos acontecerão de forma complementar ao recebido na escola regular e não mais substitutivo a escolarização.

Outro aspecto importante, o qual é necessário ser destacado é sobre a matrícula dos alunos do AEE, estes terão matrícula dupla, pois o CAEEJRV continuará necessitando dos recursos federais e estaduais para o desenvolvimento pleno de suas atividades e a escola só recebe os referidos recursos se tiver alunos matriculados. Assim, apesar do atendimento ser complementar, os alunos continuarão com as mesmas necessidades, apenas os equipamentos mais caros serão adquiridos pela Secretaria de Educação, porém outros, como, por exemplo, a

merenda escolar, só é fornecida para as escolas, com a condição de que tenham alunos matriculados. Outra necessidade será a aquisição de material didático-pedagógico específico, que também será feita por meio desses recursos. Dessa maneira, fica claro que a reorientação da escola especial para um CAEE requer uma organização minuciosa para que possa ter eficácia em seu funcionamento, como confirma a Nota Técnica 55/2013:

V – Organização dos Centros de AEE

A reorientação das escolas especiais, bem como, a organização dos Centros de AEE pressupõem:

- Elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, tendo como base a formação e a experiência do seu corpo docente, o espaço físico, os recursos, os equipamentos específicos e as condições de acessibilidade, de que dispõe;
- Oferta do AEE, de forma complementar ou suplementar, nas etapas e/ou modalidades de ensino definidas no projeto político pedagógico;
- Atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns de ensino regular, que não tenham o AEE nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular da rede pública;
- Registro no Censo Escolar MEC/INEP, da matrícula no AEE complementar, dos estudantes atendidos nos Centros de AEE, conforme convênio firmado (BRASIL, 2013, p. 5).

Diante do que foi explanado anteriormente, para o bom funcionamento do CAEEJRV ficou claro que a necessidade de um planejamento adequado, sendo de suma importância para a escola, já que é por meio desse planejamento que toda a estrutura atitudinal e de procedimento serão definidas. Assim, a próxima seção irá mostrar que o PPP do CAEEJRV será o documento onde todas as aspirações da referida instituição serão sancionadas, todas as ações serão definidas, construídas coletivamente, por todos os atores envolvidos no processo educacional do CAEEJRV, tomando por base as normas vigentes da política de educação inclusiva e levando-se em consideração as necessidades específicas individuais e coletivas dos alunos.

3.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CAEE

Nesta seção, se pretende mostrar a importância do Projeto Político Pedagógico para o Centro de Atendimento Educacional Especializado, assim como, apresentar a estrutura que este PPP precisa conter para atender sua demanda, levando em consideração que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Com o disposto acima se esclarece que a instituição CAEE tem uma função especializada no âmbito da Educação Especial que é apoiar a escola regular no sentido de oferecer ao aluno especial o suporte para a eliminação de barreiras que é uma das diretrizes da Política de Nacional Inclusão. Assim, se faz necessário que esta instituição construa sua identidade, a começar pelo planejamento da mesma que como já foi massificado, por meio das diversas literaturas específicas, a importância do mesmo, pois é no PPP que a escola estrutura e organiza seu trabalho consolidando seus objetivos e metas de maneira dinâmica e constante, pois sempre que necessário poderá ser alterado para alcanças suas proposições.

É pertinente observar, ainda, que a construção do PPP está permeada por sua realidade local, onde se deve levar em consideração sua trajetória, a história que foi construída pela escola a qual reflete sua prática, identidade, importância para a comunidade e o que vislumbra, sendo construído coletivamente, é de suma importância que a identidade seja coletiva e não de uma pequena equipe ou apenas uma pessoa. No caso da EEJRV, já são 35 anos de trajetória, onde se tem claramente essa trajetória, seu legado até os dias de hoje e o que poderá oferecer para seu público-alvo no futuro. Com essa reorientação será possível abranger um público muito maior, com isto, é preciso que todos os atores da escola, sejam participantes ativos na tomada de decisões quanto ao PPP, pois além de construí-lo irão executá-lo e precisam ter muito claro qual a proposta a ser construída, assim é imprescindível essa construção coletiva. Dessa forma, tomando por base sua história e metas para o futuro numa dinâmica dialética é que se conseguirá propor esse novo papel da EEJRV, como confirma Caria:

O projeto político-pedagógico da escola é a síntese de uma determinada totalidade histórica e social, que se processa num movimento dialético na cotidianidade, a partir das contradições inerentes a qualquer ato educativo. Invariavelmente, sintetiza em torno de si um determinado olhar sobre a realidade que o cerca, suas intenções para com ela, e mensura as condições e estratégias necessárias para a sua concretização (CARIA, 2011, p. 103).

Em consonância com o exposto anteriormente e cumprindo com as orientações da Nota Técnica nº 55, de 2013, reafirmando que o AEE veio para proporcionar condições de igualdade no processo educacional do aluno com deficiência, é que o PPP do CAEE deverá levar em consideração os elementos da referida Nota Técnica citados abaixo:

- A transversalidade da educação especial nas diversas etapas e modalidades de ensino;
- A flexibilidade na organização do AEE, realizado de forma individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- A elaboração do Plano de AEE, com definição de estratégias para o atendimento, baseado no estudo de caso;
- O desenvolvimento de atividades conforme previsto no plano de AEE do estudante;
- A articulação pedagógica entre os professores dos Centros de AEE e os professores das classes comuns do ensino regular;
- O apoio à rede pública de ensino na formação continuada dos professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais;
- O planejamento e a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis para os estudantes;
- A colaboração em redes de apoio à inclusão, visando o acesso a serviços, recursos, profissionalização, trabalho, dentre outros;
- A participação nas ações intersetoriais, envolvendo a escola e as demais políticas de saúde, assistência social, dentre outras (BRASIL, 2013, p. 6,7).

É importante, ainda, destacar que o papel do CAEE é proporcionar meios para a diminuição de barreiras para a escolarização, porém, é extremamente importante ressaltar que os alunos atendidos no referido Centro têm direito a dupla matrícula, assim será possível proporcionar a este os mesmos direitos que eles têm enquanto presentes na escola regular, a exemplo da merenda escolar que, dependendo de que atendimento o aluno necessite, ele precisará permanecer na escola por longo período de tempo. Assim, devem fazer parte do PPP do CAEE ações que incentivem iniciativas concretas que fortaleçam a escola inclusiva, já que o CAEE não substitui a escola regular, como reafirma a Nota Técnica:

Na perspectiva da educação inclusiva, os Centros de AEE devem concorrer para a adoção de medidas de apoio necessárias à efetivação do direito de todos à educação, promovendo os recursos necessários para a escolarização das pessoas com deficiência, assegurado em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Os Centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular.

A proposta de atuação dos Centros de AEE, estruturados a partir das orientações presentes nesta Nota Técnica, atende ao objetivo de expansão da dupla matrícula, por meio da ampliação do acesso ao atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar ao ensino regular, bem como de fortalecimento da oferta do AEE, realizado nas salas de recursos multifuncionais, das escolas de ensino regular (BRASIL, 2013, p. 7,8).

É importante destacar alguns aspectos técnicos do PPP para um CAEE, pois, é por meio da necessidade da comunidade que o convenio com Ministério da Educação é firmado e há que cumprir com os mesmos para que a instituição seja regularizada e assim, possa atuar de maneira legal , recebendo todos os recursos estaduais e federais os quais tiver direito e, assim, atuar de maneira legal em sua comunidade. Para conhecimento, citarei abaixo os Principais Aspectos do Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE, que aparecem na Nota Técnica nesse sentido:

Informações Institucionais

- Dados cadastrais do Centro (da instituição pública ou da mantenedora).
- Objetivos e finalidades do Centro.
- Convênio firmado com o poder público para oferta do AEE: Secretaria(s) de Educação Estadual, Municipal ou do DF, indicando a(s) escola(s) e o respectivo número de estudantes a ser atendido, de cada rede pública de ensino conveniada, período de duração e validade.
- Ato normativo de autorização de funcionamento e data de renovação da autorização.
- Código do Censo Escolar/INEP.

Diagnóstico local

- Dados da comunidade onde o Centro se insere.

Fundamentação legal, político e pedagógica

- Referencial da legislação atualizada, da política educacional e da concepção pedagógica que embasam a organização proposta do AEE no contexto do sistema educacional inclusivo.

Gestão

- Existência de cargos de direção, coordenação pedagógica, conselhos deliberativos; forma de escolha dos integrantes dos cargos e dos representantes dos conselhos.
- Corpo docente e respectiva formação:
- Número geral de docentes do centro; número de professores que exercem a função docente no AEE; formação inicial para o exercício da docência (normal de nível médio, licenciatura); formação

específica dos professores para o AEE (aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação); carga horária dos professores; vínculo de trabalho (servidor público, contratado pela instituição, servidor público cedido, outro).

- Competência do professor no desenvolvimento do AEE e na interface com os professores do ensino regular.

- Profissionais do Centro não-docentes:

- Número de profissionais que não exercem a função docente; formação desses profissionais; carga horária; função exercida no Centro (administrativa; apoio nas atividades de higiene e alimentação; tradutor intérprete; guia intérprete; outras); o vínculo de trabalho (servidor público; contratado pela instituição; servidor cedido; outros) (BRASIL, 2013, p. 9).

Em face aos aspectos técnicos do PPP para o CAEE, citados acima, fica claro a semelhança com o mesmo documento das escolas regulares, porém, as minúcias que os diferenciam é que permitem a efetivação da escola regular inclusiva. Por isso, questões como o plano, o atendimento individualizado e atendimento à comunidade em geral são aspectos complexos de serem destacados e que deve ser trabalhados no Centro de AEE, pois, os atendimento do Centro terão que suprir as necessidades coletivas, assim como, as individuais específicas dos alunos. Isto requer atenção, zelo, organização, antecipação de ações, dentre outros aspectos, por parte da equipe, bem como, preparo técnico por parte dos profissionais que atuarão na instituição. Assim, cabe destacar a formação de professores, um dos aspectos mais evidenciados pelos responsáveis e alunos da educação especial e professores do ensino regular, por isso, a próxima seção irá destacar esse aspecto.

3.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO CAEE

A formação de Professores é o tópico discutido nos mais variados debates com foco na educação e não seria diferente nesse contexto da educação especial.

Desde 1998, a UNESCO , em relatório sobre serviços educacionais, relacionou qualidade de ensino com preparação de professores: a qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade de formação. Esta deveria ser parte integrante dos planos nacionais, onde se contemplam os requisitos dessa formação (RIBEIRO E BAUMEL, 2003, p. 28).

A autora ainda destaca que:

No tocante à Educação Especial, há outras perspectivas decorrentes desse pressuposto (UNESCO, 1998):
 a inclusão, obrigatória, da educação Especial nas ações de formação inicial e continuada de todos os professores, nos diversos níveis de ensino;
 o engajamento das instituições de ensino superior na oferta e no desenvolvimento de programas de formação em Educação Especial, abrangendo parcerias e atendendo a todos os níveis de ensino;
 a visão e reconsideração do papel dos professores de Educação Especial;
 iniciativas de encorajamento a programas de formação que preparem os professores para trabalhar com todo tipo de deficiência (RIBEIRO E BAUMEL, Op., Cit., p. 28).

É certo que ainda se está caminhando para a concretização dessas metas, mesmo depois de tantos anos. A formação inicial acadêmica melhorou mais que a continuada e matérias específicas passaram a fazer parte do currículo das universidades, isto é, mesmo que em poucas horas destaca-se, dentre outros, conhecimentos específicos e importantes, como o ensino de Braille, LIBRAS e dos Transtornos Globais do Comportamento.

A formação continuada melhorou, porém, ainda é mais lenta que a inicial. Contudo, com mais iniciativas que no passado, algumas ofertas foram ampliadas e oferecidas também no ensino à distância, sendo que a quantidade de opções e frequência com que se é oferecida é mais limitada. Os professores pouco procuram por essas formações e muitos desistem no decorrer da formação. Na cidade de Manaus, o CAP Amazonas oferece formação na área da deficiência visual, inicialmente as turmas começam cheias mas ao final estão bem desfalcadas.

O objetivo de abordar tal tema, nesta seção, se dá pelo fato de que poucos são os profissionais que buscam a mesma ou que estão aptos ao exercício específico da função. Na EEJRV, todos são capacitados ao trabalho específico com os alunos com deficiência visual mas, os professores das escolas regulares em sua maioria não estão, o que gera um desconforto quando o aluno é incluído e estes apresentam muitas dificuldades para realizar as atividades com tais alunos. Assim, enquanto CAEE, a EEJRV poderá atuar na formação desses profissionais que hoje encontram-se incapacitados para esta tarefa.

A formação continuada, como o próprio termo diz, não tem um fim, sempre que necessário há que ser realizada uma atualização de conhecimento, pois este é

dinâmico, a todo instante novas informações surgem e muitas vezes requer mudança na prática, ou seja, os conhecimentos são renovados, diz que “o processo de formação inicial e continuada é um projeto diferenciado, em fases, ao longo de uma finalidade e um estado de desenvolvimento profissional” (RIBEIRO E BAUMEL, 2003, p. 30), assim, é possível compreender que há que se ter claro o que se quer enquanto profissional para, assim, buscar as respostas para as dúvidas que o processo certamente oferecerá.

Por isso, é de suma importância que o professor do AEE tenha como meta buscar os conhecimentos teóricos para, assim, melhorar sua prática, pois a teoria orienta a criação de currículos e proporciona ações intencionais que o objetivo do atendimento especializado. Diante do que foi mencionado citarei abaixo o que diz a nota técnica 55/2013 a respeito da formação continuada de Professores:

O professor do atendimento educacional especializado deve considerar os desafios vivenciados pelos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo, atendendo as seguintes atribuições:

- Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE, construído em interação com os demais membros da comunidade escolar;
- Elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE dos estudantes, por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Realização do atendimento conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
- Acompanhamento e avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo estudante, na sala de aula comum e demais ambientes e atividades da escola;
- Planejamento e produção de materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes.
- Articulação com os professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes;
- Orientação aos professores e às famílias, sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, pelos estudantes, objetivando ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, além de promover sua autonomia e independência.

No âmbito do AEE são desenvolvidas atividades de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, tais como:

- Ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras;
- Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com deficiência auditiva ou surdez;
- Ensino da Informática acessível;

- Ensino do sistema Braille, do uso do sorobã, das técnicas para a orientação e mobilidade;
- Ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA;
- Ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA;
- Desenvolvimento de atividades de vida autônoma e social, enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2013, p. 5,6).

Assim, fica evidente que muitas são as atribuições dos professores do AEE, desde a participação na elaboração dos documentos oficiais da escola como no seu planejamento individual e dos alunos, além de alguns dos alunos necessitarem de atendimento individualizado, sendo seu atendimento realizado de acordo com sua necessidade específica, o que já é trabalhado na EEJRV, bem como, a produção de materiais que se amplia no projeto CAEE. Estes terão que dar suporte material e técnico a escola regular, orientando a pais/responsáveis e aos professores tanto na produção de material específico, como na formação desses professores que atuam nas classes comuns da rede regular.

Dessa forma, esta seção pôde explicitar, de maneira sucinta, a importância da formação continuada do professor de AEE, foco da mesma, para o sucesso do trabalho com os alunos com deficiência, onde suas ações necessitam estar embasadas em teorias que norteiam sua prática pedagógica por meio de ações pensadas, planejadas para, assim, proporcionar ao referido aluno especial maiores e melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento global de que este necessite.

Após as explanações anteriores, as quais tratam da organização sistemática e legal de um CAEE, a próxima seção apresentará as ações de intervenção para a consolidação da reorientação da EEJRV para um CAEE.

3.6 AÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CAEEJRV

A alegação da escola regular para encaminhar o aluno para a escola especial era que não estava preparada para recebê-lo, haja vista sua estrutura física não proporcionar acessibilidade, bem como, a questão da falta de capacitação do corpo docente para exercer o trabalho com as crianças especiais. Nesse contexto, a EEJRV, atuando como um Centro de Atendimento Educacional Especializado, poderá oferecer todo suporte que o aluno especial precisa para seu

desenvolvimento escolar e pessoal, como a reeducação visual ou o ensino das técnicas específicas como o ensino do Sistema Braille, do Sorobã, de orientação e mobilidade (OM), Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS) ou práticas educacionais para uma vida independente (PEVI), bem como, oferecer o suporte no AEE, como adaptação de materiais, ampliação, transcrição para o Sistema Braille ou a tinta. Para os professores das escolas regulares, bem como, a comunidade poderá oferecer formações para a devida atuação com os alunos, assim como, para aquisição de conhecimento para melhoria da prática pedagógica dos professores junto aos alunos com deficiência visual.

Quadro 13 - Reunião com a comunidade

O QUÊ?	Reunião para esclarecimentos sobre a transição da EEJRV para um CAEE
QUEM?	Responsáveis pelos alunos conjuntamente aos servidores da Escola Joanna Rodrigues Vieira
ONDE?	Na EEJRV
QUANDO?	No mês de março de 2018
POR QUÊ?	Devido a falta de conhecimento sobre as normativas que asseguram a inclusão educacional dos alunos com deficiência e que requerem uma mudança no perfil da EEJR, haja vista, não ser mais possível defender a escola segregacionista.
COMO?	Por meio de apresentação da legislação da política de inclusão escolar e reflexões sobre o tema.
QUANTO CUSTA?	Recursos financeiros da SEDUC-AM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2018.

Outro aspecto importante a ser tratado é justamente o novo formato de escola, pois, apesar de EEMRAA oferecer o serviço de apoio pedagógico aos alunos público alvo da educação especial, ainda, não existe nenhum CAEE formalizado, pois, questões como legislação que legaliza a criação e funcionamento da escola específica se difere em alguns aspectos da que regulariza o centro de AEE.

Retomando a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta tem por objetivo

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo entre outros (BRASIL, 2008, p. 8).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é

complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008, p. 3).

Ou seja, a referida política deixa explícito que o estudante com deficiência deve ser encaminhado para a escola regular e esta mesma legislação garante o apoio pedagógico por meio, dentre outros, do CAEE, onde o aluno especial receberá o suporte para sua caminhada acadêmica, sendo esta a proposta que se apresenta para a EEJRV, diante do que foi exposto.

Assim sendo, em resposta às indagações realizadas pela comunidade da EEJRV se torna essencial a apropriação de conhecimento sobre o CAEE o qual está regulamentado pela Nota Técnica, no 55 de maio de 2013, e no quadro abaixo será explicada a dinâmica dessa ação que terá como foco a apropriação do conhecimento a respeito da mesma para a consolidação do CAEE Joanna Rodrigues Vieira.

Quadro 14 - Estudo da norma técnica para aquisição de conhecimentos para a implantação do CAEE na EEJRV

O QUÊ?	Estudo da nota técnica 55/2013 - MEC/SECADI
QUEM?	Servidores da Escola Joanna Rodrigues Vieira
ONDE?	Na EEJRV
QUANDO?	No mês de março de 2018
POR QUÊ?	Para apropriação de conhecimento referente a atuação dos CAEES na Perspectiva da Educação Inclusiva
COMO?	Por meio de formação continuada com técnicos da Gerência de Atendimento Educacional Especializado (GAEE/SEDUC-AM)
QUANTO CUSTA?	Recursos financeiros da SEDUC-AM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2018.

Após a apropriação dos conhecimentos que embasam e direcionam a implantação e funcionamento do CAEEJRV, uma outra ação essencial é a construção ou reformulação do PPP do CAEE segundo às orientações da Nota Técnica 55/2013. Por se tratar de uma instituição especializada, muitos aspectos são específicos, como a definição dos atendimentos, de que maneira serão realizados esses atendimentos, qual o perfil dos alunos que frequentarão a instituição, como será realizado o apoio ao professor do ensino regular, quais tipo de material de apoio será produzido e como será o atendimento à comunidade. A Política Nacional da Educação Especial Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que a institucionalização do AEE se dê por meio do PPP, obedecendo as normativas que estabelecem os critérios de funcionamento do CAEE:

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2008, p. 8).

Enfim, são inúmeras questões a serem tratadas, pensadas e elaboradas pela comunidade da EEJRV para a reorientação da escola. Isto só pode ser sistematizado por meio do Projeto Político Pedagógico, cuja composição deverá acontecer de maneira coletiva e reflexiva, sendo, talvez, a ação mais demorada, pois envolve um grupo maior de pessoas para decidir as coisas mais pontuais sobre o perfil da instituição, o que é de suma importância para a consolidação do CAEEJRV. Dessa forma, se evidencia a importância do PPP para a escola, como um documento social que exprime a identidade da escola tendo um objetivo a ser alcançado e, também, como um documento técnico que irá nortear as ações do CAEEJRV, que atuará de maneira especializada. O quadro abaixo detalha como será realizada essa ação.

Quadro 15- Reformulação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da EEJRV

O QUÊ?	Reformulação do PPP e Regimento da EEJRV
QUEM?	Servidores da Escola Joanna Rodrigues Vieira
ONDE?	Na EEJRV
QUANDO?	A partir do mês de março/2018
POR QUÊ?	Para adequar a proposta pedagógica da escola aos parâmetros estipulados pelo MEC.
COMO?	Por meio de reuniões periódica para estudo e mudança da proposta, com o apoio de técnicos da GAEE/SEDUC-AM
QUANTO CUSTA?	Recursos da APMC da EEJRV

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2018.

A última ação dessa proposta é a formação continuada dos professores que atuarão no CAEEJRV. Embora o corpo docente da escola, em sua maioria, seja experiente e tenha formação na área, a necessidade dessa ação se dá pelo fato de que os conhecimentos se renovam, assim como, surgem novas informações. E, ainda que num contexto semelhante de atendimento tanto o formato quanto o objetivo dos atendimentos serão outros, se torna essencial esta ação, pois, a formação continuada proporciona ao professor, entre outras coisas, estar atualizado em seus conhecimentos e capacitado a lidar com as situações que vierem a surgir. A Política Nacional da Educação Inclusiva destaca que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 11).

Enfatizo, ainda, que a área da deficiência é extensamente explorada e os professores que atuarão no CAEEJRV precisam estar atentos às atualizações, aos eventos relacionados a área, por meio da formação continuada que se dará ao longo do ano. Essas atividades formativas serão oferecidas por instituições parceiras da

própria rede estadual de Ensino, por meio de cursos, seminários, encontros entre outros, no qual o professor terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, aperfeiçoar sua prática se valendo das fontes de informações as quais são inesgotáveis e possibilitará a melhoria da qualidade do atendimento ao aluno especial, através de ações intencionais. No quadro abaixo está esclarecido como se efetuará esta ação.

Quadro 16 - Formação de Professores

O QUÊ?	Formação Específica na área da deficiência visual e transtornos globais do desenvolvimento.
QUEM?	Para os Professores da EEJRV
ONDE?	No Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-AM)
QUANDO?	A partir do mês de março/2018
POR QUÊ?	Para que os mesmos estejam capacitados para atuar com os alunos com deficiência visual e múltiplas associadas
COMO?	Por meio de Curso Específico oferecido anualmente pelo CAP-AM
QUANTO CUSTA?	Recursos da SEDUC-AM

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2018.

Finalizo este capítulo com a certeza de que esses são os primeiros passos a serem dados para a consolidação da proposta de reorientação da EEJRV para um CAEE. É evidente que o processo se dará de maneira dinâmica e outras necessidades surgirão, e este PAE tem em sua estrutura a flexibilidade para poder ser alterado durante o percurso dessa transição a fim de supri-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu refletir sobre o futuro da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, haja vista que a mesma atua no antigo modelo de escola especialista. Dessa forma, com a breve contextualização histórica realizada no primeiro capítulo, ficou claro que ao longo dos anos a Educação Especial vem sofrendo transformações significativas às quais provocaram alteração no seu perfil nos dias atuais, assim, a Educação Especial que antes era substitutiva e segregacionista agora tem como papel principal promover a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Com isto, é possível afirmar que não será possível sustentar a EEJRV, com o atual perfil, por muito tempo, por isso, a necessidade de se refletir no redirecionamento da mesma para um breve no futuro, onde esteja cumprindo o papel que estipula a legislação.

Dessa forma, o segundo capítulo revelou alguns aspectos essenciais para a efetivação do processo de inclusão escola por meio da transição da EEJRV para um CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado), onde a referida escola poderá contribuir para o fortalecimento da inclusão escolar na cidade Manaus, não mais como escola regular, mas, como um centro que oferecerá apoio pedagógico aos alunos incluídos, bem como, às escolas regulares e comunidade em geral. Antes, porém, se faz necessário uma reflexão sobre as falhas do processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais atualmente, pois, como bem destaca Carvalho (2009), não basta esse aluno estar presente na classe comum do ensino regular, o mesmo precisa ser parte atuante, participante no cotidiano da escola, do contrário continuará excluído ainda que dentro da escola inclusiva.

Após, é imprescindível destacar que para a que contribuição da EEJRV na efetivação do processo de inclusão escolar seja um ato intencional, a mesma deverá se reorientar de maneira sistemática. A fim, se possível, de se organizar para contemplar todas as necessidades dos estudantes, público-alvo da educação especial incluído, dando o suporte que este precise para eliminar ao máximo as diferenças entre os alunos das classes comuns, assim, os instrumentos a serem modificados prioritariamente são o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar, pois, estes determinarão a área de atuação e como se darão suas ações

para proporcionar um atendimento de qualidade e assim o alcance de seus objetivos.

Outro aspecto a ser considerado, tão importante quanto os citados anteriormente, é a formação de professores que atuarão no CAEE com os alunos incluídos e, ainda, atuarão como formadores dos professores de escola regular, pois, é perceptível a falta de preparo de boa parte destes profissionais para atuar com as crianças especiais, os quais muitas vezes excluem os alunos especiais por meio de suas metodologias ultrapassadas, sem eficácia para a aprendizagem desse aluno, onde suas especificidades não são levadas em consideração. Assim, esta pesquisa prioriza a formação continuada, tanto dos professores que atuarão no CAEE quanto dos que atuam no ensino regular com o intuito de aperfeiçoar sua prática pedagógica, no intuito de romper com os métodos tradicionais ainda utilizados nos dias atuais e passe a atuar de maneira a superar as dificuldades específicas dos alunos especiais.

Destaco ainda, o fato de que no decorrer da construção deste trabalho pude refletir sobre minha prática profissional e perceber que este me proporcionou o repensar da mesma, principalmente sobre o processo de inclusão. Diante das dificuldades enfrentadas para efetivação dessa prática, não acreditava que fosse possível. Não por falta de leis, mas pela falta da execução das políticas públicas que podem efetivá-las. Porém, diante das exposições aqui realizadas ficou claro que é possível encontrar novo caminho, redirecionando os conhecimentos adquiridos nesses onze anos atuando na área de educação especial, especificamente com os alunos com deficiência visual, entendendo que as variáveis são constantes, que as práticas de onze anos atrás não podem mais ser utilizadas para alguns casos novos que surgiram, como o aumento do número de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e que diante desse fato é preciso buscar novos conhecimentos para propor novas práticas que alcancem essa nova demanda. Assim, diante do exposto anteriormente, o PAE proposto neste trabalho tem por aspiração que suas ações sejam executadas e, assim, em sua nova funcionalidade, a EEJRV, enquanto CAEE, possa cumprir as metas do atendimento educacional especializado, atuando na eliminação das barreiras que impedem um processo educacional de qualidade para os alunos especiais.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira - EEJRV**. Manaus, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz**. Manaus, 2015.

ANDRADE, E. *et al.* (coord.). **Teoria e Prática da Educação Especial**. Manaus: UEA Edições, 2007.

ANDRÉ, Marli. “O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

_____. **Parecer nº 848 do CFE de 1972**. Esclarece sobre a “Educação dos Excepcionais”, segundo os termos da Lei nº 5692/71.692/71. Brasília, DF, 1972.

_____. **Decreto nº 72.425 de 03/07/73**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF, 1973.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____. **Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. **Parecer nº 17 de 17/08/2001 do CNE/CEB.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. **Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. 2003.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

_____. **Educação Inclusiva:** direito a diversidade. Documento orientador MEC/SEESP. Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto nº 6.320 de 12 de dezembro de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

_____. **Ministério da Educação.** Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008.

_____. **Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, 2008.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

_____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

_____. **Nota Técnica nº 055, de 10/05/2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2013.

_____. **LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 19 maio de 2017.

O SOROBÃ. **Acessibilidade**. Disponível em: <<https://sobreacessibilidade.wordpress.com/2011/02/01/o-soroba/>>. Acesso em 11 out de 2017.

_____. **Ministério da Educação**. Centros de Formação e Recursos – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-%20educacao-continuada-223369541/17437-centros-de-formacao-e-%20recursos-capnappb-cas-e-naahs>>. Acesso em 02 de janeiro de 2018.

BRÁSILIA. **Orientação Pedagógica. Educação Precoce** – Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos. 2006

BRUNO. M, G. Marilda. **Avaliação Educacional de Alunos Com Baixa Visão e Múltipla Deficiência Na Educação Infantil**. Dourados – MS: Editora UFGD, 2009.

CARIA. S. de Alcir. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**: em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

CARNEIRO, A. Moaci. **O Acesso de Alunos com deficiência às escolas e classes comuns – Possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes 2007

CARVALHO, E. Rosita. **Educação Inclusiva**: com os Pingos nos “is”. 6. ed. – Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Elsevier, 2004.

CUNHA, F, C. Marlíria. **A Expressão Corporal e o Deficiente Visual**, 2004.

GERHARDT. T; SILVEIRA. D. *et al.* **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora UFRGR, 2009.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras. 2009.

GLAT. Rosana. **Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Especiais: Processos Educacionais e Diversidade**. 2011

MANTOAN, T, E. Maria. **Inclusão Escolar, o que é? Por quê? Como fazer?**. 1 ed. São Paulo 2003.

MARTINS, X. Ronei. **Metodologia de Pesquisa, Guia de estudos**. Lavras – MG, 2013.

NOZZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. **Formação de Professores visando a Inclusão Escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: Implicações dos saberes recomendados pela produção acadêmica, 2015

RIBEIRO L.S. M.; BAUMEL C.R.C.R. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VEIGA, Raquel Sassaro; POLACINSKI, Édio; SILVA, Vilmar Bueno; TAUCHEN, Joel; PIRES, Mariel Rosana. "Implantação dos 5Ss e proposição de um SGQ para uma indústria de erva-mate". In: **Revista ADMpg** - Gestão Estratégica, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p.71- 78, 2013. Disponível em: <http://www.admpg.com.br/revista2013_1/Artigos/14%20Implantacao%20dos%205Ss%20e%20proposicao%20de%20um%20SGQ.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____,

declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa **“O LUGAR DA ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIDADE DE MANAUS”**, sob responsabilidade do pesquisador **Cláudia Patrícia Guedes de Souza** e que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- A) O estudo será realizado a partir de questionário, entrevistas e observação;
- B) Que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- C) Que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- D) Que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
- E) Que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- F) Que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
- G) Que compreendi que esta pesquisa é importante para o sugerir possíveis caminhos para a transição da EEJRV para um CAEE visando o aprimoramento das práticas pedagógicas para os alunos com deficiência visual da cidade de Manaus.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de 20____.

Sujeito de pesquisa

Pesquisador(a)

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao respondente e a outra ao pesquisador.

APÊNDICE B - Entrevista Professores

Me chamo Cláudia Patrícia Guedes de Souza. Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e destina-se a buscar informações sobre uma possível transição da Escola Estadual Joanna Rodrigues Viera para um Centro de Atendimento Educacional Especializado como uma solução para o cumprimento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. assim, este questionário é destinado aos professores desta instituição de ensino. Ressalto que a adesão à pesquisa é voluntária e os respondentes terão sua identidade preservada. Desde já, agradeço por sua colaboração.

PERFIL DO DOCENTE:

1 - Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

2 - Idade:

☐ 18 a 25 anos ☐ 26 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos
☐ 41 a 50 anos ☐ 51 anos ou mais

3 – Experiência no Magistério:

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

4 - Experiência na SEDUC – AM:

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

5 - Experiência na EEJRV:

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 20 anos ☐ Acima de 21 anos

6 – Formação Acadêmica:

☐ Magistério ☐ Bacharelado ☐ Licenciatura
☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutorado

7 - Situação Funcional:

☐ Efetivo ☐ PSS

8 - Qual sua compreensão sobre inclusão escolar? Você é a favor?

9 - Em sua opinião quais os principais fatores que dificultam o processo de inclusão escolar?

10 - Você considera que o aluno estudante da escola regular de ensino precisa de um apoio pedagógico para que possa ser desenvolvidos nas suas competências e habilidades que são necessárias para idade e série a qual está cursando? E qual seu conhecimento sobre o AEE em SEM?

11 - Você concorda que é importante um aluno com deficiência ser incluído no ensino regular? Por quê?

12 - O que você destaca de positivo no atendimento da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira?

13 - Em sua opinião, as crianças com múltiplas deficiências necessitam ser estimuladas nos primeiros meses de vida? Por quê? Você considera a Estimulação Precoce e Essencial um atendimento importante para o desenvolvimento escolar/global da criança com múltiplas deficiência (em idade escolar)?

14 - Você já ouviu falar dos centros educacionais de atendimento especializado? Se sim, qual sua opinião em relação aos mesmos?

15 - Você está de acordo com uma instituição onde seja oferecido - no mesmo espaço escolar - ao aluno com maiores comprometimentos globais, o atendimento curricular obrigatório e o complementar?

16 - Levando em consideração a política nacional de inclusão escolar, você apoia a transição da Escola Estadual Joanna Rodrigues Vieira para um Centro Educacional de Atendimento Especializado, como apoio às escolas regulares e aos alunos com deficiência?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado **“O LUGAR DA ESCOLA ESTADUAL JOANNA RODRIGUES VIEIRA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIDADE DE MANAUS”**, sob a coordenação e a responsabilidade da mestranda **Cláudia Patrícia Guedes de Souza** sob a orientação do **Prof. Dra. Ilka Schapper Santos** no **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – PPGP** da **Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF**, a qual terá o apoio desta instituição.

Manaus, __ de _____ de 20__.

Gestor(a) da E. E. Joanna Rodrigues Vieira