



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA**

**Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e
Inclusão (CMPDI)**



ANGÉLICA FERREIRA BÊTA MONTEIRO

**O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE
CASO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS, RJ**

Dissertação de Mestrado submetida a Universidade Federal Fluminense
visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Dra. Glauca Torres Aragon



Niterói

2015

ANGÉLICA FERREIRA BÊTA MONTEIRO

**O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A
INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM
ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS, RJ**

Dissertação submetida a
Universidade Federal Fluminense
como requisito parcial visando à
obtenção do grau de Mestre em
Diversidade e Inclusão.

Orientadora:

Profª Drª Glauca Torres Aragon

Niterói
2015

M 775 Monteiro, Angélica Ferreira Bêta
O uso de tecnologia assistiva para a inclusão do aluno com deficiência visual: um estudo de caso no município de Queimados, RJ/Angélica Ferreira Bêta Monteiro – Niterói: [s.n.], 2015.
253f.

Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Processo de ensino-aprendizagem. 5. Pessoa com deficiência visual. 6. Tecnologia assistiva. 7. Queimados (RJ)

I. Título.

CDD.: 371.9

ANGÉLICA FERREIRA BÊTA MONTEIRO

O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS, RJ

Dissertação de Mestrado
submetida a Universidade
Federal Fluminense como
requisito parcial visando à
obtenção do grau de Mestre
em Diversidade e Inclusão.

Aprovada em 28 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Andréa Velloso da Silveira Praça – PPGEC – Universidade do Grande Rio

Dra. Lucianne Fragel Madeira – Departamento de Neurobiologia - UFF

Dra. Mirian Araújo Carlos Crapez – Departamento de Biologia Marinha - UFF

Dra. Glauca Torres Aragon – CBB/LCA – UENF (Orientador/Presidente)

Dra. Claudia Marcia Borges Barreto – Departamento de Imunobiologia – UFF
(Revisora e Suplente)

Ao meu marido Marcelo Monteiro e às minhas filhas Ana Clara Bêta Monteiro e Marcela Bêta Monteiro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que em Sua soberana e infinita bondade tem me dado forças e sabedoria todos os dias da minha vida e não foram poucas as dificuldades e obstáculos que passei ao longo de minha trajetória profissional. Agradeço especialmente aos meus pais, pessoas incríveis, que muitas vezes sem entenderem ou concordarem com minhas escolhas, sempre me apoiam nas horas difíceis e se alegram com as minhas conquistas.

Agradeço ao meu marido Marcelo Monteiro, meu porto seguro, por estar ao meu lado incondicionalmente, sempre que preciso de socorro, de acolhida ou simplesmente de silêncio. Obrigada por compreender a necessidade de meu isolamento acadêmico. Agradeço por gentilmente, apesar de tantos compromissos e problemas, fazer as revisões nos meus textos e tornar cada etapa dessa trajetória algo tangível. Um agradecimento mais que especial e cheio de admiração à minha orientadora, Dra. Glauca Torres Aragon, por realmente me dar sua atenção, respeito e confiança, o que fez toda a diferença durante todo o período em que me dediquei a este trabalho. Sem a sua parceria, este estudo não teria acontecido.

Agradeço e ao mesmo tempo peço perdão às minhas lindas filhas, Ana Clara Bêta Monteiro e Marcela Bêta Monteiro por terem tantas vezes entendido minhas ausências e ainda assim continuarem a me inspirar a cada dia. Aos professores e aos meus amigos do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão pelos debates e estímulos constantes, vocês são especiais! Meu agradecimento aos professores, coordenadores, orientadores e funcionários das escolas que participaram deste estudo, por terem contribuindo de forma tão expressiva nesta empreitada.

Muito obrigada a professora Claudia Marcia Borges Barreto, por ter gentilmente aceitado o convite para fazer a revisão deste trabalho, obrigada pelas sugestões dadas, bem como pelas contribuições tão significativas. Igualmente agradeço às professoras Andréa Velloso da Silveira Praça, Lucianne Fragel Madeira e Mirian Araújo Carlos Crapez por terem aceitado fazer parte da banca, nos doando tempo e atenção em meio a mil compromissos. Muito

obrigada a todas vocês que a partir de agora farão parte de mais um importante momento na minha história.

Fica também o meu agradecimento mais que especial aos responsáveis que aceitaram e autorizaram a participação de seus filhos nesta investigação. Agradeço a compreensão e, acima de tudo, a confiança creditada. Finalmente, agradeço aos alunos envolvidos neste estudo e à rede municipal de Queimados, por ter entendido a importância e autorizado esta pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	x
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
1 – INTRODUÇÃO	i
1.1 - O PROBLEMA	17
1.2 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO INCLUSIVO	21
1.2.1 – O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	24
1.3 – O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS E O IDEÁRIO DA INCLUSÃO.....	26
1.4 - A INCLUSÃO COMO DIREITO.....	28
1.5 – DEFICIÊNCIA VISUAL	33
1.6 - A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL	34
1.7 - A TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL	39
1.8 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	49
1.8.1 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DE ENSINO.....	49
1.8.2 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONTEM E HOJE.....	51
1.8.3 . O QUE NOS REVELAM OS NÚMEROS EM RELAÇÃO AO CRESCIMENTO DA EAD	53
2 – OBJETIVOS.....	58
2.1 - OBJETIVO GERAL	58
2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS	58
3 – MATERIAL E MÉTODOS	59
3.1 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	59
3.2 – SITUANDO QUEIMADOS.....	61
3.3 - POPULAÇÃO E AMOSTRA	62
3.4 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	63
3.5 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	68
4 – RESULTADOS	71
4.1 - ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS	71
4.2 – DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DV	74
4.3 - CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	78

4.3.1 - CATEGORIA 1: ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	83
4.3.2 - CATEGORIA 2: PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	87
5 - DISCUSSÃO	99
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6.3 – CONCLUSÕES.....	105
6.4 – PERSPECTIVAS	105
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
8 - APÊNDICES E ANEXOS	Erro! Indicador não definido.
8.1 - APÊNDICES.....	Erro! Indicador não definido.
8.1.1 - Apêndice 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	Erro! Indicador não definido.
8.1.2 - Apêndice 2 – Curso Saberes e Práticas sobre a Deficiência Visual.....	Erro! Indicador não definido.
8.1.3 - Apêndice 3 - Artigos produzidos.....	Erro! Indicador não definido.
8.2 - ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.
8.2.1 - Anexo 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFF	Erro! Indicador não definido.
8.2.2 - Anexo 2 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE QUEIMADOS	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAES - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAT - Comitê de Ajudas Técnicas
CECIERJ - Centro de Ciências e Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
DV - Deficiência Visual
EaD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ETAP - Equipe Técnico Administrativa Pedagógica
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NAE - Núcleo de Atendimento ao Educando
NEE - Necessidade Educacional Especial
PNE - Plano Nacional de Educação
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SR - Sala de Recursos
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TA - Tecnologia Assistiva

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Principais documentos que garantem os recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência.....	42
Quadro 2 - Recursos de Tecnologia Assistiva utilizados na inclusão de alunos com Deficiência Visual.....	43
Tabela 1 - Estrutura da SRM Tipo I.....	48
Tabela 2 - Estrutura da SRM Tipo II.....	48
Figura 1 - Mapa de localização do município de Queimados e municípios limítrofes.....	61
Tabela 3 - Quantitativo de alunos na rede municipal de Queimados.....	71
Tabela 4 - Quantitativo de alunos incluídos na rede municipal de Queimados...	72
Figura 2 - Evolução do IDEB no município de Queimados - Anos Iniciais.....	73
Figura 3 - Evolução do IDEB no município de Queimados - Anos Finais.....	73
Quadro 3 - Características dos alunos com deficiência visual incluídos na rede municipal de Queimados.....	74
Quadro 4 - Professores que trabalham com alunos Deficiência visual incluídos na rede municipal de Queimados.....	74
Quadro 5 - Outros Profissionais que trabalham com os alunos com deficiência visual incluídos no município de Queimados.....	75
Tabela 5 - Escola 1 - Onde estão incluídos os alunos Lucas e João.....	75
Tabela 6 - Escola 2 - Onde está incluída a aluna Mariana.....	76
Tabela 7 - Escola 3 - Onde o aluno Alex esteve incluído do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.....	77
Quadro 6 - Categorias identificadas nas transcrições das respostas dadas por alunos e responsáveis quanto à participação e aprendizagem do aluno com Deficiência Visual.....	79
Quadro 7 - Categorias observadas nas transcrições das respostas dadas por professores e orientadores quanto à formação docente e políticas públicas para a inclusão do aluno com Deficiência Visual.....	80
Tabela 8 - Tabulação dos Temas a partir das transcrições das entrevistas com os sujeitos.....	82

Quadro 8 - Organização dos Temas e Categorias definidas relacionadas aos Objetivos Específicos.....	83
Tabela 9 - Análise do fluxo escolar considerando a matrícula inicial e final dos alunos com NEE no ano de 2013 no Estado do Rio de Janeiro.....	94

RESUMO

A presente pesquisa pretende analisar as políticas e os processos de inclusão dirigidos aos alunos cegos e com baixa visão no município de Queimados, tendo como referenciais fundamentais o uso dos recursos de tecnologia assistiva e a formação do professor. O estudo se orientou a partir de três princípios fundamentais: (1) as concepções dos professores sobre a inclusão (2) as políticas e os processos de inclusão dirigidos aos alunos cegos e com baixa visão no município de Queimados; (3) os conhecimentos dos docentes sobre tecnologia assistiva e o uso desta na inclusão do deficiente visual. A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de Queimados, nelas foram entrevistados professores de salas de recursos e classe regular, orientadores, responsáveis e alunos com deficiência visual. O trabalho teve como abordagem a pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que definido o problema foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de investigação. Os resultados obtidos nos apontaram que apenas garantir a presença da pessoa com deficiência no espaço escolar não significa participação efetiva, é preciso mudar conceitos e atitudes no que se refere ao atendimento às necessidades dos alunos. Neste sentido, elaboramos o curso “Saberes e Práticas sobre a Deficiência Visual”, que será o produto final do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Nosso intuito é oferecer este curso aos professores, na modalidade a distância, tendo em vista que os mesmos continuam se sentindo despreparados e solitários em suas tarefas e em sua grande maioria, desconhecem os recursos de tecnologia assistiva e sua importância para o acesso ao conhecimento do deficiente visual, o que nos indica uma formação profissional ainda precária e ineficiente.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Visual, Tecnologia Assistiva Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

This research has the purpose to investigate the inclusion of students with visual impairment in the county of Queimados and the use of assistive technology resources in this process. The study was guided by three fundamental principles: (1) the teachers' conceptions about the inclusion; (2) the policies and the inclusion processes used on blind and low vision students in the Queimados county; (3) the teachers' knowledge about assistive technology and its use on the visually impaired inclusion. Such principles supported us to establish the goals in this dissertation. The study was conducted in schools of Queimados' county network, in which were interviewed teachers of resource rooms and regular classes, supervisors, guardians, and visually impaired students. This dissertation conducted its research in a qualitative approach, and once that the problem was observed, semi structured interviews were used as the main tool of investigation. From the obtained analyses and results, it was concluded that merely ensuring the presence of the disabled person in the school space doesn't imply in an effective participation, it is necessary to change concepts and attitudes regarding the assistance of the students' needs. Therefore, it was gathered material about visual impairment that will be available in the "Knowledges and practices about visual impairment" course, which will be the final product of the Diversity and Inclusion Professional Master's course. Our purpose is to offer a distance learning course to teachers, since they keep feeling unprepared and lonely in their tasks, and in their majority, are unaware of the assistive technology resources and its importance in the knowledge access for the visual impaired, which indicates an yet poor and inefficient formation.

Keywords: inclusion, visual impairment, assistive technology, teacher's continued education.

1 – INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como eixo principal a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular do município de Queimados¹. Nela, buscamos analisar as práticas educativas aplicadas a estes alunos e os recursos por eles utilizados, assim como os conhecimentos dos professores sobre a referida deficiência.

O tema desta pesquisa surgiu a partir da observação de uma aluna com baixa visão incluída na classe regular do município em questão. Na ocasião, a fala da equipe técnica e professores, era que a mesma não conseguia aprender, uma vez que não acompanhava os conteúdos. A esse respeito alegaram que talvez fosse melhor ela frequentar uma escola especializada.

Nesse encontro, dúvidas e inquietações surgiram, especialmente a respeito dos conceitos que os professores tinham sobre os processos de inclusão. Quais os conceitos que estes tinham acerca desse assunto? Qual o preparo profissional para lidar com um aluno com deficiência inserido em uma turma regular? Quais as práticas pedagógicas realizadas para alunos deficientes visuais e qual a formação específica dos professores para o desenvolvimento de tais práticas?

Há muito se debate sobre a formação dos docentes para a promoção de práticas inclusivas. Tal tema tem estado presente em pesquisas que discutem educação inclusiva e seus rumos (GLAT, 2007, GLAT; PLETSCHE, 2009, PLETSCHE, 2010; 2012). Muitos destes trabalhos têm questionado a respeito de uma formação teórica, desvinculada da prática; dentre estes estudos destacamos os de Fonseca, que propõe uma reflexão acerca do papel das escolas diante de uma formação crítica, reflexiva e comprometida com todos aqueles nelas inseridos.

¹ O referido município localiza-se na Baixada Fluminense e pertence à região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. De acordo com o censo (IBGE, 2013), o município possui uma população estimada em 141.753 habitantes e seu índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,68.

Em complemento as responsabilidades habituais que a profissão exige, o professor deve estar atento e ajustar o foco de trabalho e sua formação, respeitando e valorizando as questões que constituem a pluralidade dessa sociedade, que também são refletidas no âmbito educacional.
(FONSECA, 2009, p. 14).

Tirando o fato do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ter sido incluído como disciplina curricular obrigatória nos currículos das licenciaturas, através do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), encontramos nos currículos dos cursos de formação de professores, “programas tradicionais, ultrapassados, sem maior reflexão acerca das especificidades humanas e das questões que envolvem a discriminação e a segregação dirigidas aos sujeitos com deficiência” (GLAT; BLANCO, 2012, p. 32).

Diversos aspectos envolvem uma ação política eficaz para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação, especialmente àqueles com deficiência visual, que segundo Vygotsky (1989) “não apresentam diferença alguma em relação ao potencial de aprendizagem se comparados aos alunos videntes, o que difere na verdade são os recursos que devem ser ofertados a estes”.

Hoje é inegável que as pessoas com deficiência estão tendo novas possibilidades para participação e atuação nos meios sociais. Isso se deve, sobretudo, às mudanças de paradigmas, reformulações na legislação e aos avanços tecnológicos. Contudo, colocar em prática uma política inclusiva que tenha como objetivo principal a superação da exclusão e promoção da participação escolar em todos os aspectos (BOOTH, AINSCOW, 2002) exige transformações profundas nos paradigmas e concepções que ainda perpassam a comunidade escolar, especialmente no que tange à formação inicial e continuada de professores.

Imaginar uma escola que seja capaz de responder a todos os sujeitos em suas necessidades é o que conjectura o princípio de educação para todos. No entanto, essa ideia veio ao longo dos últimos vinte anos causando divergências de opinião, especialmente no que concerne a participação escolar do aluno com necessidade educacional especial (NEE) e da pessoa com deficiência em classes comuns. Contudo, nos dias atuais, as questões que envolvem esse

questão já não se concentra mais acerca do direito à escola e sim sobre as condições desta para uma inclusão com qualidade.

As polêmicas que abarcam este tema em parte podem ser compreendidas se forem considerados os relatos e pesquisas que revelam o hiato que ainda existe entre o atendimento educacional à pessoa com deficiência e às garantias legais previstas para este grupo da sociedade.

A nosso ver, mais do que estar presente, incluir o aluno no espaço escolar implica participação plena e aprendizagem a todos aqueles que fazem parte deste espaço. Isto é, denota “uma ampliação do acesso à educação de grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência” (PLETSCH, 2010, p. 73).

Especificamente no caso da inclusão da pessoa com deficiência, tornam-se necessários conhecimentos a respeito das especificidades de cada deficiência, dos mecanismos de aprendizagem e dos recursos utilizados nos processos de inclusão de cada aluno. Todavia, o que se encontra é bem diferente disso, conforme nos apontam Laplane e Caiado (2012), “embora as matrículas nas escolas regulares tenham crescido significativamente, este crescimento não retrata que os alunos estejam tendo acesso ao conhecimento”.

1.1 - O PROBLEMA

Embora o tema “inclusão” seja bastante presente nos debates que envolvem a educação, ele ainda gera polêmicas, apesar de passados mais de vinte anos dos princípios prescritos na Declaração de Salamanca, onde ficou definido o “dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994).

Hoje já não se discute mais o direito à educação e sim as condições nas quais esta vem sendo oferecida, - uma vez que a inclusão da pessoa com deficiência dentro do ambiente escolar vai além da oferta de matrícula e oportunidades de interação social. Entende-se que esta presença passa

necessariamente pela garantia de participação efetiva, o que implica o oferecimento de atendimentos e recursos adequados às suas necessidades.

Antes de iniciarmos nosso debate é importante definirmos alguns conceitos fundamentais. Um deles é o de deficiência, que de acordo com o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) é definido como “um processo em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009). Tal definição muda o eixo da deficiência, pois passa a considerar as limitações funcionais impostas pelo ambiente físico e social mais do que as condições individuais dos sujeitos. O referido Decreto define a pessoa com deficiência da seguinte forma:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

A partir das definições é importante ressaltar que deficiência não é o mesmo que necessidades educativas especiais. “Deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, já necessidade educacional especial engloba tanto a especificidade em sua subjetividade como o contexto histórico cultural em que ele vive e se constitui” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26). Feitas essas considerações, este estudo em muitos momentos se referirá aos alunos cegos e com baixa visão como alunos ou pessoas com deficiência.

Sobre a educação na perspectiva da inclusão, não restam dúvidas que avanços ocorreram, especialmente se considerarmos a quantidade de legislações que buscam a garantia dos direitos educacionais aos alunos com deficiência, contudo estas não impedem a existência de percalços que envolvem desconhecimentos, preconceito e omissão na inclusão daqueles que, durante muito tempo, se mantiveram afastados dos espaços escolares.

Longe de convergirem para um único termo sobre a inclusão no espaço escolar, práticas excludentes denunciam que muitas vezes escolas que se consideram inclusivas, na verdade fazem muito pouco para dar conta da aprendizagem dos alunos e responsabilizam a deficiência pelas supostas

“dificuldades” dos alunos, ao invés de questionar seus currículos, métodos inadequados, suas concepções acerca da educação de qualidade a todos e a formação continuada de professores.

Embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educativas especiais (GLAT; BLANCO, 2007, p. 24).

No entanto, como bem nos coloca Mazzotta (2011), são muitas as dificuldades encontradas pelos professores das classes comuns no acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais e dentre esses, estão os que possuem alguma deficiência. A respeito dessas dificuldades, o autor destaca algumas: a grande quantidade de alunos por professor, a ausência de recursos materiais e pedagógicos, precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas das redes de ensino (p. 382).

Neste ponto, rememoro a *educação problematizadora* de Paulo Freire, que se caracteriza como aquela que emancipa, que liberta, que possui caráter político, pois coloca o homem no processo de atuação sobre a sua existência, tornando-o sujeito de sua cultura, aquele capaz de conscientizar, objetivar, desmistificar a realidade porque desenvolveu a consciência crítica (FREIRE, 2008, p. 71). Como possibilitar esta *educação problematizadora* nessas condições? Como possibilitar uma educação emancipatória nas condições de descaso ou abandono em que se encontram muitas escolas públicas brasileiras?

Educar para a transformação, ou melhor dizendo, para a emancipação dos sujeitos, exige que consideremos estes e suas experiências, exige entendermos que somos seres sócio históricos. O ensino, nessa perspectiva, deve considerar estes aspectos e colaborar para a formação deste sujeito crítico. Mas hoje, um dos maiores desafios que os professores enfrentam é saber de que forma auxiliar para esta formação plena e mais, como atender cada um em suas necessidades e diversidades.

No entanto, ainda que sejam muitas as dúvidas e dificuldades neste aspecto, é fato que não faz sentido enfatizar um sistema de ensino restrito às pessoas com deficiência quando o ideal é reconhecermos a igualdade de direito entre os seres humanos, independentemente de suas diferenças. (SILVA apud FONSECA, 2009 p. 60).

A respeito do atendimento educacional ao deficiente visual, por mais paradoxal que pareça, pode-se afirmar que estes foram de certa forma privilegiados, uma vez que em 1854 foi criado no Brasil, segundo Jannuzzi (2012), por influência de “vultos próximos ao imperador”² o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), que destinava-se ao ensino primário e secundário das crianças com deficiência visual. Seguindo a concepção de deficiência da época, os alunos se mantinham isolados da convivência social e mantidos em regime de internato, onde era comum a vigilância constante (JANUZZI, 2012, p. 11).

Estudos apontados por Mazzotta (2011), indicam que o ingresso de deficientes visuais (DV) na escola comum teve início em 1950 com os alunos que haviam concluído o ginásio, no então IBC. Assim, nos anos 50, alunos com DV passavam a frequentar a escola regular e embora muitas fossem as dificuldades enfrentadas, especialmente no que se referia à falta de recursos materiais e humanos, pode-se dizer que estes tiveram alguma vantagem, se for levado em consideração a falta de escolarização elementar que assolava a população brasileira na época:

Apesar de a escolarização obrigatória brasileira ser de apenas quatro anos, referente ao antigo curso primário, até a década de 1960, sua cobertura era pequena, reduzida a uma pequena parcela da população. Um relatório da UNESCO, datado de 1963 e publicado no Brasil apenas em 1982, confirmou essas informações, alertando que, enquanto muitos países europeus já haviam atingido a universalização no ensino obrigatório e registravam grande expansão do ensino de 2º grau, outros países não conseguiam “escolarizar mais do que a minoria das crianças em idade de frequentar a escola primária” e estavam

² Segundo a autora, Carlos Nelson Coutinho salienta que isso é comum no Brasil e a intitula “intimismo à sombra do poder”. Na aula 4 do Curso “Saberes e Práticas sobre a Deficiência Visual (anexo 3) entenderemos a influência de “vultos próximos ao Imperador” na fundação do IBC.

“longe de haver ensinado toda a população a ler e escrever”
(KASSAR, 2011, p. 67).

Tanto tempo após o início da participação do aluno DV nos espaços escolares, como estão sendo esses atendidos nos dias de hoje? Estão tendo sucesso no decurso escolar? Ou será que a oferta insuficiente de recursos de tecnologia assistiva não possibilitam êxito na escolarização desses? Nossos professores estão preparados para lidar com esta realidade?

1.2 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO INCLUSIVO

A Educação é direito inalienável do ser humano. Já na Constituição Federal de 1946 é reconhecido este direito, seguido posteriormente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seus artigos 1º e XXVI, respectivamente, afirmavam que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...]” (ONU, 1948, p.1) e “[...] que todos têm direito a instrução [...] que esta deve ser obrigatória [...]” (ONU, 1948, p. 3).

No entanto, embora reconhecida como direito, a educação da pessoa com deficiência sempre esteve à margem das demais, isso porque, ao longo da história, as deficiências sempre foram alvo de preconceitos. Essas eram muitas vezes escondidas, desprezadas ou associadas às questões religiosas, na ideia de que a pessoa na condição de deficiente estivesse sofrendo uma espécie de punição divina e que como medida protetiva, deveria se manter afastada do convívio social (MENDES, 2006).

Essa visão distorcida acabou vinculando as deficiências aos aspectos espiritualistas e por consequência pouco se investigou a seu respeito, tornando ainda mais ininteligíveis os conceitos sobre as reais necessidades destas pessoas, gerando estereótipos, tornando este grupo cada vez mais marginalizado da sociedade (MAZZOTTA, 2011).

Oficializando a exclusão na qual aqueles então considerados “incapazes” ou “excepcionais” se encontravam, as Constituições de 1824 e 1891 trataram de legitimá-la, conforme verifica-se:

Constituição de 1824:

Art. 8. Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos:

I. Por incapacidade física ou moral [...]
(BRASIL, 1824)

Constituição de 1891

Art. 71 - Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem ou perdem nos casos aqui particularizados.

§ 1º - Suspendem-se:

a) Por incapacidade física ou moral [...]
(BRASIL, 1891)

A defesa de que a pessoa com deficiência é capaz de aprender é algo bastante recente. Por muitos anos imperou a ideia de que seria impossível e/ou inócua a participação destes nos espaços dedicados à educação formal, não obstante, conforme já mencionamos, os alunos com deficiência visual passaram a ter algum tipo de atendimento educacional ainda no Império (JANUZZI, 2012).

Sob influência direta do imperador, foram criados no Brasil o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant ou IBC), seguido posteriormente pelo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), destinado à escolarização de alunos surdos. Contudo o atendimento aos alunos ocorria de forma muito precária, uma vez que numa sociedade ainda pouco urbanizada, a educação popular e a dos deficientes não eram uma preocupação (JANUZZI, 2012). Somente no início do século XX é que começam a surgir trabalhos científicos voltados à *educação dos anormais*³ e alguma preocupação oficial com a escolarização dos deficientes.

Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares que atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2011, p. 31).

³ Termo utilizado para se referir ao ensino do aluno com algum tipo de deficiência.

A educação primária de forma geral praticamente inexistia no final do século XIX e início do século XX. Segundo Kassir (2011), “o recenseamento do ano de 1872 registrou 84% da população brasileira como analfabeta, e a taxa de escolarização nos anos 20 era de 8,99% da população, chegando a 26,15%” em 1950, este fato é consequência da falta de regulamentação sobre que instância deveria se responsabilizar por essa etapa da educação.

Como se constata, a maior parte da população ficou durante muito tempo fora dos espaços destinados à educação sistematizada. Só posteriormente, com a promulgação da Constituição de 1934, é que fica estabelecida a educação como dever do Estado, tal regulamentação é ratificada na Constituição de 1937, e até lá, as iniciativas de atendimento aos alunos pertencentes ao grupo considerado especial, neste momento denominado *ensino emendativo*⁴, ocorria de forma ainda muito inexpressiva.

Sobre a atenção educacional destinada à pessoa com deficiência, muitas críticas são feitas devido ao fato do atendimento a esse grupo de pessoas ter sido por muito tempo competência da saúde. Tais críticas se fundamentam em especial na relação que os profissionais dessa área estabeleciam entre deficiência e problemas básicos de saúde e higiene. Cabe ressaltar contudo, que muitas mudanças positivas ocorridas nas políticas de atendimento à pessoa com deficiência ocorreram devido à influência direta da medicina (JANNUZZI, 2012).

Sempre houve uma relação entre *anormalidade*, *deficiência* e *saúde*, esta conexão, muitas vezes significativa, trouxe descobertas (ainda que lentas) a respeito do processo de aprendizagem de crianças com deficiência. Um exemplo disso foram as constatações do médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) a respeito da surdez, o mesmo defendeu que esta não impedia a aprendizagem. Mais tarde outro médico, o francês Jean Gaspard Itard (1774-1830) veio corroborar a premissa de que é no seio da sociedade que o homem se desenvolve e que os métodos e os meios são fundamentais para este desenvolvimento. Seguindo estes princípios podemos também citar Maria

⁴ Nomenclatura utilizada até a década de 1920.

Montessori (1870-1952), Ovídio Decroly (1871-1932) e outros (JANNUZZI, 2012, p.28).

No Brasil, a educação da pessoa com deficiência esteve por muito tempo vinculada à saúde, foram os médicos que perceberam e passaram a defender a necessidade do atendimento pedagógico a este grupo e davam orientações a respeito da adoção de procedimentos mais específicos nesse atendimento. Conforme ressaltado, apesar das críticas em relação às influências da saúde aos mecanismos segregadores e muitas vezes estereotipados que circundaram os aspectos educacionais direcionados aos deficientes, foi essa influência que propôs e viabilizou algum tipo de atenção àqueles que se mantinham à margem de qualquer tipo de assistência e educação.

1.2.1 – O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A estreita ligação entre *excepcionalidade/anormalidade* e os parâmetros médicos perduraram até quase meados do século XX, quando então começa a ter início um olhar mais respeitoso em relação às capacidades da pessoa com deficiência, especialmente a partir das recém descobertas na área da Psicologia e da Pedagogia. Em consonância a estas mudanças, a Constituição Federal de 1946 finalmente reconhece a educação como direito universal, seguida posteriormente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seus artigos 1º e XXVI, respectivamente, afirmavam que "[...] Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...]" (ONU, 1948, p. 1) e "[...] que todos têm direito a instrução [...] que esta deve ser obrigatória [...]" (ONU, 1948, p. 3).

A partir destas orientações e sob a inspiração das ideias liberais⁵, o atendimento educacional da pessoa com deficiência passa então a acontecer oficialmente. Neste momento, funcionando em espaços isolados considerados

⁵ De acordo com Kassar, Liberalismo faz referência a um sistema de organização econômica e social, que teve como pensador principal Jonh Locke (1632-1704) e retomado posteriormente por outro como Stuard Mill (1806-1873), que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas (KASSAR apud Pletsch, 2010, p.69).

“especiais”, sob a “[...] crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambientes separados e também para proteger a sociedade dos 'anormais' [...]” (MENDES, 2006, p. 387), desta forma, sob a supervisão da inspeção sanitária, eram separados “normais” e “anormais”.

A partir da segunda metade do século XX, toma força a luta pelos direitos daqueles então chamados “*grupos minoritários*” e a escolarização se encontrava no topo da lista desses direitos. A ideia da “educação como direito de todos” se fortalece, uma vez que ainda era bem significativo o número de crianças e jovens fora da escola. E numa tentativa de garantir o acesso à escola a essas *minorias* excluídas, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, determina em seu artigo 2º e 3º que a educação é direito de todos e obrigação do estado.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

No que se refere aos direitos da pessoa com deficiência, em seu artigo 88 a mencionada lei já previa a inserção desses nos espaços da educação comum: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). E em 1973 é criado o primeiro órgão governamental voltado a criação de metas e organização da Educação Especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A partir de então cresce bastante o interesse com a educação dos “deficientes” sob a defesa que eles eram capazes de aprender. Glat e Blanco a esse respeito afirmam que:

[...] houve uma mudança de paradigma do modelo médico para o modelo educacional, considerando que a ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim na condição do meio em proporcionar recursos adequados para a promoção da aprendizagem” (GLAT & BLANCO, 2009, p. 20).

Sob influência internacional, as escolas que atendiam a educação especial alteraram suas organizações e passaram a adotar a filosofia da “normalização” e “integração” escolar. Seguindo o princípio de integração, o aluno com deficiência deveria ser inserido em ambientes o mais comum ou o mais aproximado possível da comunidade a qual ele frequenta. Nas palavras de Mendes:

[...] toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

1.3 – O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS E O IDEÁRIO DA INCLUSÃO

Desde o início da década de 1930 as cidades começam um movimento de crescimento e urbanização, com isso passaram a receber uma quantidade de pessoas que antes residiam nos meios rurais, ampliando o número de matrículas nas escolas, especialmente entre as décadas de 1940 e 1950. Conseqüentemente, a sociedade começa a se organizar numa preocupação com o acesso à escola e com o atendimento à pessoa com deficiência. Nesse momento são criadas campanhas em prol dos direitos a esse grupo de pessoas e diversas associações, como as APAES e a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (KASSAR, 2011; MAZZOTTA, 2011; PLETSCHE, 2010).

A década de 1950 trouxe uma luta mais intensa em relação aos direitos referentes à educação, cujo propósito era a democratização e obrigatoriedade do acesso ao espaço escolar. Com essa luta, os questionamentos sobre a devida atenção à deficiência se tornaram mais ativos, o que exigiu uma maior organização popular no intuito de obter garantias quanto a presença nos espaços escolares. Um ganho neste sentido, foi o fato da Lei nº 4.024 ter destinado um título à “Educação dos Excepcionais”.

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais:

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial (SESPE)⁶, extinta em 1990, quando foi implementada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Na contramão dessas mudanças, os resultados do Censo de 1991 mostram que o atendimento educacional no setor público à pessoa com deficiência cresceu pouco, apontando 59% da população com deficiência inseridos na “categoria sem instrução”, onde apenas 11,64% de deficientes completaram quatro anos de estudos e 15,45% tinham de um a três anos de estudos (JANNUZZI, 2012, p. 131).

A partir da década de 1990, apoiados em declarações internacionais, dentre as quais podem ser citadas a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estudos e publicações nacionais começaram discutir os fundamentos da inclusão escolar com maior relevância e a partir de então foram muitos os avanços voltados para a cultura de inclusão. Na mencionada década, surgiram, nacional e internacionalmente, legislações que nos levaram a questionar o papel da escola frente a uma educação verdadeiramente “para todos”, orientando a participação efetiva dos alunos no espaço escolar.

A educação inclusiva surge então, em oposição às práticas que impedem o acesso e a permanência dos sujeitos na escola. Ela oferece possibilidades

⁶ Criada pelo decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986, pelo então presidente da República José Sarney.

concretas para a aprendizagem, questionando o papel da instituição escolar, redimensionando sua função sob a perspectiva de apoio aos alunos.

De acordo com Stainback e Stainback:

A educação é uma questão de direito e indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais precisam modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, e as características de uma escola de qualidade decorrem paradigma da inclusão, onde enfatiza-se o processo de adequação da escola às necessidades dos alunos para que possam estudar, aprender, crescer e exercer plenamente sua cidadania. Para tanto as escolas precisam eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas, capacitar todos os professores que nela atuam (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 51).

Muito diferente da proposta de integração escolar, a inclusão surge abrindo os horizontes para que todas as pessoas possam ter acesso e serem capazes de construir conhecimentos dentro da escola. Neste sentido, o próprio Ministério da Educação destaca que incluir não é só matricular os alunos considerados especiais em classes comuns e sim dar aos professores e às escolas suportes necessários para uma efetiva ação pedagógica à estes sujeitos.

Em cumprimento a este princípio, o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) determina que a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE “aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular”.

Para garantir o financiamento de tais direitos, o artigo 8º do decreto acima mencionado, confirma a redistribuição dos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), admitindo a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE.

1.4 - A INCLUSÃO COMO DIREITO

As políticas que surgiram a partir da perspectiva de uma escola inclusiva têm promovido um veemente e acirrado debate no âmbito educacional a respeito

de práticas escolares que insistem em metodologias inadequadas, currículos fechados e formação deficitária de professores e que conseqüentemente impedem ou dificultam a participação do aluno com deficiência ou alguma necessidade educacional especial no ambiente escolar.

A inclusão é um direito constitucional, seja para o sujeito com deficiência ou não. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 58, 59 e 60, legitimam de forma bem clara a garantia deste direito.

Constituição Federal, artigo 208, inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988);

LDBEN (1996), 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.

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

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

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Muitos municípios têm seguido as orientações do Ministério da Educação (MEC) e adotado a política de inclusão total⁷. No entanto, a esse respeito é importante ressaltar que matricular do aluno com deficiência, transtorno global, altas habilidades/superdotação na classe regular sem nenhum tipo de recurso ou atendimento especializado não garante desenvolvimento e aprendizagem. É preciso considerar as deficiências e as necessidades educacionais reais dos sujeitos e os tipos de recursos especializados que estas necessidades /ou deficiências exigem, caso contrário a inclusão não passará de mera retórica.

Sobre esta questão, a situação parece ser bastante complexa. Em 2007, Glat e Blanco afirmaram que “ainda não se tem um acúmulo de experiências cientificamente analisadas que permitam dizer que a inclusão no ensino regular é a melhor opção em todos os casos” (GLAT e BLANCO, 2007).

Passados oito anos, podemos afirmar que as orientações e experiências educacionais brasileiras ainda não têm plena convicção a respeito da inclusão única e exclusiva em escolas e classes regulares. Um exemplo disso é a meta 4, do Plano Nacional de Educação (PNE), que manteve o atendimento educacional ao aluno com deficiência e NEE preferencialmente na rede regular de ensino, conforme se observa:

Meta 4: universalizar, 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, 2014, grifo nosso).

A Educação Inclusiva refere-se a um novo modelo escolar que reconhece o direito de todos ao acesso, participação e a apropriação da aprendizagem, com e através de metodologias e recursos que favoreçam esta apropriação, de acordo com o que preconiza Booth e Ainscow (2002), estes pressupõem a

⁷ Posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular (MENDES, 2006).

inclusão a partir de três elementos básicos: *presença, participação e construção de conhecimentos*.

No entanto, será que a maior parte dos professores brasileiros conhecem as necessidades exigidas por cada deficiência? Terão esses conhecimentos e habilidades suficientes para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas? Creio que tal realidade parece distante de algumas escolas brasileiras, que ainda insistem na classificação entre educação “normal/regular” e “especial” ou agrupam, seguindo as orientações do MEC, todos os alunos numa mesma classe, padronizando as práticas e assim, desconsiderando o ensino especializado como suporte para o aluno com deficiência (quando necessário) ou com necessidades especiais (GLAT e BLANCO, 2007).

Ao pesquisar a respeito da inclusão escolar, um aspecto fundamental que parece ser lugar comum entre os autores, é atenção que deve ser dada a formação continuada de professores. Senna (2008, apud GLAT e PLETSCHE, 2012) reforça a urgência de se discutir os princípios da escola moderna, meritocrática e excludente, logo antagônica à inclusão escolar – caso contrário, os problemas da capacitação docente não serão superados, pois os cursos de formação continuarão preparando professores para atuar com alunos “ideais” e não “diferentes” e “incluídos”, contrariando os seguintes documentos:

- LDBEN (BRASIL, 1996), Inciso III do artigo 59 - *“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”*;
- Resolução 4 (2009), que fixa as diretrizes para o AEE (Atendimento Educacional Especializado);
- Decreto 7.611/2011, que garante *“os serviços de apoio educacional especializado e a formação continuada para professores”*.

Justificando essas colocações, Masini (2013) apresenta o resultado de uma pesquisa por ela realizada entre o ano de 2004 e 2007, cujo objetivo era a análise do que favorece e o que dificulta a inclusão de alunos com DV na educação

formal, nos níveis médio, fundamental e superior. A referida pesquisa foi feita em instituições públicas e privadas e teve as entrevistas semiestruturadas como instrumento principal para a coleta de dados, cujos resultados apontaram como fator positivo à inclusão: as amizades, as ajudas oferecidas por estas e as tecnologias de acessibilidade. Como fator negativo, foram citados: falta de preparo e disponibilidade dos professores para as necessidades dos alunos e a adaptação a elas, falta de recursos e técnicas no ambiente escolar, além do preconceito de alguns colegas e professores.

Percebemos que as dificuldades no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com ou sem deficiência exige uma urgente redefinição do papel da escola diante das demandas atuais. De acordo com Leitão (2011):

A solução alternativa para a inclusão de fato dos alunos com necessidades especiais, passa pelo cuidado com aspectos individuais e análise multidimensional de cada realidade (...), dependerá da adesão de todos os envolvidos e conterà preferencialmente a formação prévia e continuada de professores (LEITÃO, 2011, p.285).

E é com o objetivo de colaborar um pouco para o cumprimento destas demandas que surgiu o nosso interesse em organizar o curso “Saberes e Práticas sobre a Deficiência visual”. Nosso intuito é que o curso, que será oferecido a professores interessados, na modalidade a distância, funcione como uma formação continuada, onde o professor terá acesso à informações básicas sobre a deficiência visual. Além disso, nesta formação, ratificaremos a necessidade de todos aqueles que lidam com os alunos especiais poderem criar espaços para pesquisas, leituras, debates, estudos de caso e outros que contribuam com a escolarização desses alunos. Outro aspecto que também merece atenção é sobre o estreitamento de vínculos entre os professores que atuam nas Salas de Recursos (SR), os professores de turma regular, orientadores, coordenadores com experiência na Educação Especial, de forma a estabelecer estratégias coletivas para o atendimento eficaz da pessoa com deficiência.

1.5 – DEFICIÊNCIA VISUAL

Já foi comentado neste estudo que foram os médicos que iniciaram os atendimentos às pessoas com deficiência. Foi mencionado que foram eles que perceberam a importância de valorizar os aspectos pedagógicos e educacionais daqueles chamados “excepcionais”, não obstante, mesmo sob o enfoque pedagógico, a abordagem médica dada à deficiência perdurou por longa data.

Neste sentido, a análise e classificação entre “cegos” e “visão subnormal”⁸ foi, durante muito tempo, basicamente realizada a partir de exames médicos oftalmológicos e eram considerados cegos aqueles que apresentavam acuidade visual entre 0 e 20/200 pés no melhor olho após correção máxima, ou que tinham um ângulo visual restrito a 20° de amplitude, (cegueira legal, de acordo com a Associação Médica Americana em 1934). Para Amiralian (2004), “era com base nesses resultados que os encaminhamentos dos alunos para o ensino do Braille se davam”.

Entretanto, a própria autora salienta que pelo fato de muitas crianças erroneamente consideradas “cegas” lerem a escrita Braille ‘com os olhos’, foi necessária uma revisão nesse diagnóstico puramente médico e considerar também a questão pedagógica. Assim, hoje para que a criança seja classificada como “cega” ou “baixa visão”, devem ser ponderadas não só a acuidade visual, mas também as características físicas e psicológicas de cada indivíduo.

Acrescentando-se ao conceito médico, pedagogicamente entende-se por deficiência visual (DV) a baixa visão e a cegueira. Baixa visão refere-se a uma perda severa da visão, não passível de correção por tratamento clínico, cirúrgico ou por óculos convencionais e pode ocasionar uma diversidade de problemas visuais. Já a cegueira é uma alteração grave ou total da visão, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (MEC/SEESP, 2007, p. 15).

⁸ Nomenclatura dada ao que hoje se denomina “Baixa Visão”.

O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que Regulamenta as Leis nºs 10.048 e 10.098, conceitua “Deficiência Visual” da seguinte forma:

Cegueira - a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

De acordo com os conceitos acima, Cegos são aqueles que apresentam a acuidade visual igual ou menor que 0,05 ou 20/400 pés, entendendo que 20 pés equivale a seis metros. Assim, o que o vidente enxerga a 400 pés (120 metros) o DV enxerga a 20 pés (6 metros). E na baixa visão, a acuidade visual fica entre 0,3 e 0,05 ou 20/60 pés e 20/400 pés, classificando-se da seguinte forma:

Baixa visão leve – 0,3 = 20/60 (6/18 metros);

Moderada – 0,1 = 20/160 (6/48 metros);

Severa – 0,05 = 20/400 (6/120 metros).

A definição da cegueira feita sob o parecer médico, fixa-se na quantidade de visão, já pelo aspecto educacional, detêm-se na “qualidade” da visão, visto que sob este prisma, a funcionalidade visual não pode ser medida apenas por meios quantitativos e pode variar de indivíduo para indivíduo com acuidade semelhante.

1.6 - A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL

Compreende-se que entre a baixa visão e a cegueira se encontram situações variadas, situações estas que exigem recursos e metodologias diferenciadas em relação ao acesso à aprendizagem, desta forma, ratifica-se a importância de se compreender os conceitos pertinentes a cada uma e como ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança com baixa visão e cegueira, além disso é necessário voltar-se para o seu mundo, procurando saber o que é

significativo ou não para ela e principalmente como esta se relaciona com as pessoas e objetos.

Ao pesquisar os dados do censo demográfico de 2010, Bazon et al constataram que cerca de 35.774.392 brasileiros, 18,8% da população, possuem algum tipo de deficiência visual. Quanto à escolarização, as autoras ressaltaram que de acordo com o censo escolar de 2010, foram computadas 82.425 matrículas de alunos com deficiência visual, cerca de 8,87% das matrículas de alunos com NEE (BAZON et al, 2013, p. 186).

Analisando os microdados referentes à distribuição das matrículas, as pesquisadoras identificaram que “no que se concerne à cegueira, 58% das matrículas ocorrem no ensino regular, 28% na educação especial e 13% na Educação de Jovens e Adultos (EJA); já para a baixa visão 80% das matrículas estão no ensino regular, 6% na educação especial e 14 na EJA”. Ao analisar esses resultados, as autoras apontam que:

O fato da maior parte das matrículas pertencerem ao ensino regular, vai ao encontro da Política Nacional da Educação Inclusiva, no entanto, a razão de grande parte dos alunos com cegueira ainda está sendo escolarizada em espaços de educação especial, pode estar relacionado à dificuldade de escolas regulares atenderem à necessidade destes alunos de fazer uso de material em Braille e outros recursos adaptados para a perda total ou parcial da visão (Ibidem, 187).

A nosso ver, o total de 28% de alunos com DV matriculados em escolas ou turmas de educação especial é um número bastante elevado que pode denunciar falhas nas práticas pedagógicas nas escolas regulares voltadas a esses alunos. Tais dados só vem corroborar a necessidade de formação específica para um efetivo atendimento de alunos DV no ensino regular, eles dão indícios para a urgência nas ações políticas em relação ao atendimento educacional às pessoas cegas e com baixa visão, que por sua vez, apesar de precisarem de meios para paliar as ausências ou dificuldades na visão, sua educação não deve diferir da educação proporcionada às demais crianças.

De acordo com as observações de Masini (2011) deve ser oferecido ao aluno com DV condições para que este explore o ambiente que o cerca de forma

que possa enriquecer suas percepções, manifestações expressivas, comunicação e conhecimentos.

No caso da criança cega, o ambiente que a cerca vai se povoando e sendo preenchido por aquilo que ela conhece e pelos objetos com os quais teve contato e que têm significado para ela, como o cheiro do suco de laranja, o colar da mãe, o ladrilho liso do banheiro, o som do passo da irmã quando está no piso da cozinha ou no assoalho do corredor [...]. Cabe aos educadores de forma geral, pais e profissionais encorajar a criança de forma que ela sinta interesse por identificar diferenças, usando todos os seus sentidos para explorar os objetos e a natureza (MASINI, 2011, p.30).

Diferente disto, muitas vezes o funcionamento do sistema educacional, afasta a criança com deficiência visual do acesso ao conhecimento. A forma como os alunos são organizados em classes e privilegiados apenas os que possuem bom desempenho acadêmico, dificulta uma atenção especial aos que apresentam necessidades educacionais especiais (LAPLANE e BATISTA, 2008, p. 215).

Procurando mediar situações como estas, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, nomeou um Grupo de Trabalho composto por pesquisadores reconhecidos nas áreas da educação especial e inclusiva, que elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento este que *visa acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, objetivando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos* (BRASIL, 2008).

Em consonância com o nosso objetivo de elaborar uma formação sobre deficiência visual para docentes, uma das principais defesas desse documento é *“a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”* (Idem).

Como nos lembra Pletsch (2010), apesar de todo o aparato legal, o processo inclusivo, ainda encontra percalços a serem enfrentados no que se refere ao ambiente escolar e, a respeito de tais *“percalços”*, aqueles que merecem destaque são: a grande dificuldade de acessibilidade, falta de recursos didáticos adaptados, inexistência de metodologias diferenciadas e principalmente o pouco ou nenhum preparo do professor. Os empecilhos

descritos, impedem que a escola cumpra o seu papel, que é propiciar a todos, sem distinção, o acesso e a construção de conhecimento.

Tem nos parecido que dos aspectos considerados importantes para a inclusão da criança com deficiência segundo Booth e Ainscow, a maioria das escolas só tem conseguido atender a *presença*, ainda que com nuances de omissão e que longe estamos de oportunizar a estes alunos a *participação* e *aprendizagem*, o que requer uma profunda reflexão sobre as causas desse insucesso e possíveis alternativas de reversão.

Segundo a teoria histórico cultural do cientista bielo-russo Lev S. Vygotsky, a ausência ou deficiência da visão não impede o desenvolvimento da criança, embora possa limitar, principalmente sua dimensão social, o que ele define como deficiência secundária. Segundo este teórico, “é preciso investir, de forma consciente e planejada, na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças, ele destaca ainda a mediação como elemento fundamental para a constituição deste processo”.

As pesquisas de Vygotsky vêm desmistificar muitas ideias equivocadas acerca da aprendizagem das pessoas com deficiência, como por exemplo a crença na compensação biológica do tato e da audição e a percepção do mundo através exclusivamente desses meios. Segundo Nuernberg (2008), o pesquisador não acredita na compensação da cegueira prioritariamente por esses dois sentidos, para ele o processo de compensação de uma deficiência é centrado nas relações sociais, isto é, na capacidade da linguagem em superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

É questionável, portanto, a noção, tão repetida nos manuais sobre a intervenção na deficiência visual de que 80% de nosso conhecimento se baseiam na visão. Na realidade, o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais (NUERNBERG, 2008, p. 311).

Boa parte da teoria defendida pelo pesquisador bielo-russo se encontra nos textos da defectologia. A principal ideia da defectologia é que quando a criança tem um desenvolvimento complicado por um *defeito*, ela não é menos

desenvolvida que as outras crianças normais, mas apresenta um desenvolvimento de forma diferenciada e que qualquer defeito cria estímulos para a compensação através de outras vias de acesso, isto é, através de outros canais sensoriais que ocorrerão especialmente através do meio social e das interações.

Para o teórico, especificamente no caso da cegueira, não é o desenvolvimento do tato, a agudeza do ouvido, senão a linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes, se constitui na fonte de compensação. A força motriz para a compensação da cegueira está no uso da linguagem, no contato com o vidente, ou seja, nas relações sociais (VYGOTSKY, 1989, p.81).

A partir dos estudos de Vygotsky sobre a cegueira, fica muito clara a importância do outro, das relações sociais para o aluno DV. Desta forma é fundamental que o cego se desenvolva junto ao vidente e este princípio torna sua inclusão numa escola regular um processo apropriado, não obstante incluir, sem um mínimo de suporte pedagógico e materiais adaptados às necessidades da deficiência é, em nossa opinião, por si só, um ato excludente.

Vygotsky, entre os anos de 1924 e 1931, ao pesquisar o potencial de aprendizagem da criança com deficiência, em especial a criança cega, defendeu o aspecto qualitativo da deficiência e a importância de conhecer o modo como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição e os meios necessários a este funcionamento. Em suas pesquisas, o autor ressalta que não há diferença nas potencialidades cognitivas da criança vidente e da criança cega, para ele os mecanismos de aprendizagem se processam da mesma maneira, porém por caminhos, diferentes.

São exatamente esses “caminhos diferentes” que Vygotsky, na década de trinta, defendia e que nos dias de hoje são denominados “Tecnologia Assistiva” que buscamos investigar. Através destes resultados, vamos verificar se o suposto “fracasso escolar”, “dificuldades de adaptação” ou “dificuldades de aprendizagem” do aluno com deficiência visual citados no início deste texto se referem realmente às dificuldades próprias da deficiência ou, na verdade, são dificuldades em aprender da forma como a escola está ensinando,

desconsiderando a dificuldade e a importância do uso de recursos necessários a acessibilidade da informação.

E quais são as reais necessidades que um aluno deficiente visual necessita para ter acesso ao conhecimento? De acordo com o que nos afirmam Laplane e Batista.

Os tipos de deficiência visual e suas consequências para o desempenho visual da criança são muitos, assim como os recursos necessários para paliar seus efeitos. Enquanto um aluno pode precisar de iluminação especial, outro terá seu desempenho melhorado apenas mudando de lugar na sala de aula, enquanto um utilizará o sistema Braille, outro pode fazer uso de materiais ampliados ou gravações, no entanto, é inegável que o uso de recursos pode ajudar estudantes com dificuldades funcionais a participarem efetivamente do processo educacional (LAPLANE E BATISTA, 2008, p. 215).

São estes princípios que a escola deve considerar ao matricular um aluno com DV, caso contrário, atender este aluno continuará sendo um desafio intranponível a muitos educadores.

1.7 - A TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL

Com a intenção de promover a funcionalidade quanto à inserção de pessoas “com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida” surgem os recursos de Tecnologia Assistiva (TA), que segundo Mazzotta (2006), “se constituem em materiais de trabalho especialmente desenhados ou adaptados; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal requeridos para a autonomia e segurança; elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização; adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal total ou assistidas”.

Nos estados norte-americanos, a nomenclatura “Tecnologia Assistiva” data de 1998. No Brasil esse termo ainda é bem prematuro, apenas em 2006 que foi aprovado na VII reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) onde:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou

mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE, 2006).

Ainda sem o uso do termo TA, a legislação educacional brasileira já previa o uso de recursos de apoio à inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais, altas habilidades/superdotação:

Quando necessário poderão ser utilizados **serviços de apoio especializado** na escola regular para atender às particularidades da clientela de educação especial, **currículos adaptados e flexibilizados, métodos, técnicas e recursos educacionais específicos**, além da terminalidade específica e professores com especialização adequada para o atendimento ao aluno com necessidades especiais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

É preciso esclarecer que o uso de TA para a inclusão escolar não se refere única nem exclusivamente ao uso tecnológico ou digital, mas sim a qualquer recurso ou serviço de acesso à entrada no mundo da comunicação ou mobilidade, traduzindo-se em possibilidades de inclusão educacional e também social a partir de ambientes e processos acessíveis. Neste sentido, novamente este estudo se reporta às pesquisas de Vygotsky sobre os mecanismos de aprendizagem da criança com deficiência e verifica o quanto este teórico defendeu o aspecto qualitativo da deficiência e a importância de conhecer o modo como o funcionamento psíquico se organiza na condição da deficiência e os meios necessários a este funcionamento.

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (VYGOTSKI apud NUERNBERG, 2008, p. 309).

Ou seja, os estudos de Vygotsky acerca dos processos psíquicos da pessoa com deficiência já defendiam que o funcionamento desses segue os mesmos caminhos que o das pessoas ditas normais, contudo o do grupo com deficiência se dá com uma organização distinta. Desta forma, o conceito de compensação social ao qual se referia o autor, “consiste sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais” (NUERNBERG, 2008, p. 312).

Ainda a esse respeito, Pelosi ressalta que:

Para que os alunos aprendam é necessário que as práticas pedagógicas sejam modificadas, haja adaptações de currículos e dos processos de avaliação e que seja introduzida a Tecnologia Assistiva com o objetivo de favorecer a acessibilidade dos ambientes e materiais pedagógicos, o ajuste postural dos alunos, a Comunicação Alternativa e Ampliada, os recursos alternativos de escrita, as adaptações de acesso ao computador e atividades de lazer, o transporte adaptado e os recursos que permitam a independência das atividades de vida diária (PELOSI, 2008, p. 158).

Vale salientar que para alunos com DV terem acesso à informação e formação de conceitos, é fundamental o uso dos recursos de TA. Neste caso específico, pode-se até dizer que estes instrumentos são imprescindíveis para o sucesso escolar desses, uma vez que irão oportunizar o contato com o ambiente físico, com a informação e conhecimentos.

Não restam dúvidas que os recursos de tecnologia assistiva podem ajudar alunos com NEE e com deficiência a participarem das atividades escolares. Conforme Radabaugh, (1993), “para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis e para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Em concordância a esta opinião, alguns documentos vieram defender a necessidade dos recursos tecnológicos para as pessoas com deficiência. Alguns deles estão registrados no Quadro 1.

No Quadro 2 iremos apresentar os principais instrumentos de tecnologia assistiva utilizados por alunos DV. Muitos destes recursos são indispensáveis para uma inclusão satisfatória, visto ser a partir deles que esses alunos têm acesso à informação.





Quadro 1 - Principais documentos que garantem os recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência.

Documento	Ano	Principais Diretrizes
Decreto nº 5.296	2004	Este documento regulamenta a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000), torna obrigatória a acessibilidade nos portais e sites eletrônicos da administração pública para uso das pessoas com deficiência; Artigo 58 - prevê que o poder público deve adotar mecanismos de incentivo para tornar disponíveis, em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no país;
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Prevê o atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos e em centros especializados de referência (BRASIL, 2008);
Decreto nº 7.611	2011	1 - Regulamenta a implantação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em todo o Brasil; 2 - Parágrafo 4 “deverá haver produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e a aprendizagem, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Braille, Áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), <i>laptops</i> com sintetizador de voz, <i>softwares</i> para a comunicação alternativa e outros auxílios técnicos que possibilitem o acesso ao currículo.

Quadro 2 - Recursos de Tecnologia Assistiva utilizados na inclusão de alunos com deficiência visual

RECURSO	NOME	FUNÇÃO
	Reglete	<p>Recurso utilizado por alunos com deficiência visual. O material é basicamente uma prancha e uma régua com janelas correspondentes às celas braille.</p> <p>Para escrever, coloca-se o papel a prancha e a régua e o usuário deve pressionar o papel com o punção.</p> <p>Existem vários tipos de regletes, de plástico ou madeira.</p>
	Punção	<p>Instrumento utilizado para a escrita braille na reglete. Possui uma ponta metálica e de um cabo em plástico, madeira ou metal e apresenta-se em variados formatos.</p>
	Soroban	<p>É utilizado no ensino da Matemática para deficientes visuais. É um aparelho de cálculo, cuja origem é japonesa. Nele as operações matemáticas podem ser realizadas com precisão e rapidez.</p>
	Máquina Braille	<p>A máquina Braille é utilizada para transcrever textos para o Braille. O maior problema é que elas são pesadas, por isso difíceis de transportar e têm um alto custo.</p>

	<p>Livro Falado</p>	<p>O Livro Falado é um complemento do livro em Braille, e desde que não tenha interesses comerciais, ele é isento de restrições quanto aos direitos autorais, a partir da lei 9.610 (BRASIL, 1998).</p>
	<p>Audiolivro</p>	<p>A marca principal do audiolivro é a dramatização da leitura. A diferença fundamental entre o audiolivro e o Livro Falado é a entonação e expressões emocionais na leitura.</p>
	<p>Livro no padrão DAYSE (Digital Accessible Information System)</p>	<p>São obras audiovisuais que transformam imagem, texto e som em um único produto. Esse formato foi adotado pelo Ministério da Educação e as editoras que forem concorrer nos processos licitatórios referentes aos livros ficam obrigadas a incluir cópias em versões acessíveis.</p>
	<p>Caderno com pauta ampliada</p>	<p>Caderno com pautas mais largas que as comuns. Normalmente utilizados por alunos com baixa visão.</p>
	<p>Prancha de leitura</p>	<p>Própria para apoiar livros, revistas ou outro material para leitura. Nelas o aluno consegue fixar os olhos bem próximo do</p>

		<p>material a ser lido e pode ser acrescentado uma lupa de mão ou de apoio para melhorar a visibilidade.</p>
 <p>Teclado Braille</p>		<p>O Teclado Braille facilita ao usuário o conhecimento e a localização das letras e símbolos, possibilitando o treinamento independente e a execução de tarefas. Vale ressaltar que muitos adultos com deficiência visual rejeitam este recurso, pois o consideram desnecessário, uma vez que alegam conseguirem memorizar a posição dos símbolos presentes no teclado.</p>
	<p>Lupas de apoio e de mão</p>	<p>Trata-se de um auxílio óptico que auxilia a visualização dos objetos possibilitando a ampliação das imagens.</p>
	<p>Bengala</p>	<p>A bengala quando bem utilizada, pode significar segurança, proteção para aquele que a utiliza. Neste sentido, ela pode ser considerada um auxílio eficiente de locomção independente.</p>

	<p>CCTV (Closed Circuit Television)</p>	<p>Sistema de câmera de televisão, acoplada a um monitor que amplia os textos que são focalizados pela câmera.</p>
	<p>Impressora Braille</p>	<p>Ferramenta que produz textos em Braille. São ligadas a um computador. Podem ser de pequeno, médio e grande portes.</p>
	<p>Softwares</p>	<p>Os <i>softwares</i> para deficientes visuais tornam possível o uso do computador para esse grupo de pessoas e também o acesso à internet. Eles são programas leitores de tela, dentre os quais podemos citar: o DOSVOX (gratuito), o Virtual Vision, o Magic, o NVDA (gratuito), o MECDAYSE, o Braille Translator e o Jaws.</p>
	<p>Thermoform</p>	<p>Equipamento que consiste em duplicar materiais através do calor e vácuo para produzir relevo em uma película de PVC; utilizado para facilitar a percepção de texturas e formas.</p>

	<p>Material ampliado e em relevo</p>	<p>De forma simples, ao preparar o material que será utilizado pode-se produzir cópias ampliadas, com fonte Arial, pelo menos a partir de 20.</p>
	<p>Adaptação de materiais</p>	<p>Normalmente, a produção de material tátil é realizada com materiais simples e de baixo custo. É possível representar o conceito que se quer formar a partir de materiais como EVA, sucatas, papel cartão, barbantes e outros.</p>
	<p>Lápis 6b</p>	<p>Por ter um grafite mais espesso e mais escuro, este instrumento é bastante indicado para alunos com baixa visão.</p>
	<p>Guia de leitura/ Régua Lupa</p>	<p>Estes recursos auxiliam para que o aluno não se perca durante a leitura. No caso da guia de leitura, esta pode ser confeccionada com cartolina escura, de preferência na cor preta.</p>

Fontes: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0265.html> e <http://www.bengalalegal.com/acessibilidade>

Algumas destas ferramentas podem ser encontradas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que em conformidade ao Decreto 7.611, são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Conforme as determinações do MEC, as SRM pertencem às categorias Tipo I e Tipo II. De acordo com o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010), as do tipo I devem atender aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação incluídos no ensino regular e as do tipo II se destinam exclusivamente aos alunos com DV.

Tabela 1 - Estrutura da SRM Tipo I

EQUIPAMENTOS

02 Microcomputadores
01 Laptop
01 Estabilizador
01 Scanner
01 Impressora laser
01 Teclado com colmeia
01 Acionador de pressão
01 Mouse com entrada para acionador
01 Software Comunicação Alternativa
01 Lupa eletrônica

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de SRM (BRASIL, 2010)

A sala de tipo II é específica para o atendimento ao aluno com DV, assim ela deve conter todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para este grupo de alunos. No município investigado não existe SR nessa categoria.

Tabela 2 - Estrutura da SRM Tipo II

EQUIPAMENTOS

01 Impressora Braille
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Acionador de pressão
01 Kit de desenho geométrico
01 calculadora sonora

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de SRM (BRASIL, 2010)

Não obstante, apesar das asseverações legais quanto à existência de alguns desses recursos na escolarização de crianças cegas e com baixa visão, quais os conhecimentos dos professores do município de Queimados acerca destas ferramentas? O professor está habilitado o suficiente para esta inclusão? Quais são as necessidades do professor para um efetivo trabalho voltado à inclusão do deficiente visual?

1.8 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme apontado por inúmeros autores que se dedicam ao estudo e pesquisa a respeito da inclusão da pessoa com deficiência, dentre os quais podemos destacar Bueno (1999), Senna (2003), Glat (2007), Pletsch (2009; 2010), Glat e Pletsch (2012), Vilaronga e Caiado, (2013), entre outros, um dos maiores obstáculos que este processo encontra é no que se refere à formação de professores.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, apud PLETSCHE, 2009).

Neste sentido, propomos a partir dos resultados encontrados, um curso de formação continuada a distância, objetivando esclarecer dúvidas e concepções acerca da deficiência visual.

1.8.1 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODALIDADE DE ENSINO

Sem sombra de dúvidas, o conceito que se tem hoje a respeito da educação, na modalidade a distância, em muito superou o que se tinha no passado. Pode-se dizer que a educação a distância (EaD) não deve mais ser considerada como mecanismos emergenciais para a redução de carências educativas no que se refere à propagação do saber. A educação, oferecida em ambiente virtual, pode ser um espaço bastante frutífero quanto à produção de novos conhecimentos, além de contribuir, de forma eficaz, para a formação continuada.

Atualmente, tem havido um maior entendimento sobre a EaD, o que conseqüentemente vem contribuindo para o crescimento desta modalidade de educação. Atualmente o ensino a distância está sendo bastante utilizado em todos os segmentos da educação e legalmente é definido como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005). Essa definição está presente no Decreto 5.622, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394 (BRASIL, 1996).

Segundo os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância,

“[...] junto com a interação professor-aluno, a relação entre colegas de curso, mesmo a distância, é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro” (BRASIL, 2005, p. 9).

Confirmando a importância dessa modalidade educacional, dados do censo da educação superior, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostraram um avanço expressivo no que se refere ao crescimento dos cursos oferecidos nesse formato, conforme será verificado nos parágrafos que se seguem. Além disso, os alunos graduados na EaD tiveram desempenhos significativos no resultado final do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de acordo com o que revela Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Em grande parte, tais mudanças envolvendo a EaD se referem aos grandes avanços tecnológicos surgidos nas últimas décadas, especialmente com o advento da internet. Hoje, as possibilidades proporcionadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) são inúmeras e desta forma ampliam-se as oportunidades de acesso, interação e aprendizagem a partir do uso destas ferramentas. O uso das TICs traz para o professor a necessidade de enfrentar os desafios que são incorporados ao dia-dia pelo uso desses equipamentos e se aventurar no “ciberespaço” (Lèvy, 1999).

Na maioria das vezes, os cursos se dão em um ambiente altamente interativo e rico em estratégias para o envolvimento, participação e colaboração ativa dos sujeitos, uma vez que os mesmos têm autonomia para administrar seu tempo, organizar seus planos de estudos, estabelecer prioridades sob seus atos. Outro aspecto interessante é o fato desta modalidade dar conta de atender a um número expressivo de alunos, sem que isto atrapalhe a qualidade do ensino devido aos recursos metodológicos que ela é capaz de oferecer. Ilustrando tais comentários, Barros (2008) comenta:

[...] para entender a Educação a Distância (EaD) é necessário compreender a educação online engloba todos os elementos que se referem ao virtual e às formas metodológicas atuais organizadas para a aprendizagem. Quando falamos em educação online estamos nos referindo à educação não presencial mediada por tecnologias digitais. Isso engloba vários elementos como a EaD, os E. B. M. learning (s), entre outros. Pode ser entendida como um conjunto de ações de ensino e aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação online nos traz questões pedagógicas específicas com desafios novos para a EaD e a presencial. Para o uso da educação online um dos maiores desafios está na compreensão da diferença do paradigma virtual e do presencial na utilização das interfaces da tecnologia disponíveis para a aula (BARROS et al. 2008, p. 6).

1.8.2 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONTEM E HOJE

Após a decisão de produzir um ambiente virtual, como parte da dissertação de Mestrado, de modo a apresentar aos professores da educação básica os principais fundamentos acerca da deficiência visual, iniciamos algumas

pesquisas a respeito da EaD e nestas pesquisas, constatamos que desde o início do século XX já existiam formas de estudos por correspondência, contudo, foi somente a partir do ano de 1967 que inicia-se no Brasil a oferta oficial de estudos a distância, através de duas principais instituições, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal e a Fundação Padre Landell de Moura, tendo esta segunda criado um núcleo de Educação a Distância, utilizando o ensino por correspondência e o rádio como estratégias de ensino.

O Projeto Minerva, surgido em 1970, que era uma parceria entre a Fundação Padre Landell de Moura e o Ministério da Educação cujo objetivo era oferecer o acesso à educação a adultos através da utilização do rádio. Daí em diante vários outros projetos e programas oficiais surgiram, dentre os quais podem ser citados: Teleducação, o Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância (CEAD, pela Universidade de Brasília), “Um Salto para o Futuro” (TV Escola), Universidade Aberta do Brasil (UAB) Fundação Centro de Ciências e Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

A partir da LDBEN, a Educação a Distância passou a ter garantias de atuação em todos os níveis e modalidades, além de tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão, conforme se constata no artigo 80 da citada lei:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

O referido artigo foi regulamentado pelo Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. (BRASIL, 1998). Este decreto “conceituou a educação a distância, fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios, entre outras disposições”. Todavia, somente em 19 de dezembro de 2005, com o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que a Educação a Distância é reconhecida como modalidade educacional.

Conforme já mencionado neste estudo, os grandes avanços tecnológicos das últimas décadas tornaram os ambientes de formação a distância mais interativos. Os estudantes hoje têm a possibilidade de assistir as aulas conectados, acompanhar os conteúdos audiovisuais, apresentar seus trabalhos escritos e orais. As avaliações podem ser feitas de maneira interativa e em tempo real e tanto a metodologia de ensino como a avaliação são realizadas de modo a propiciar a aprendizagem significativa dos alunos.

1.8.3 . O QUE NOS REVELAM OS NÚMEROS EM RELAÇÃO AO CRESCIMENTO DA EAD

Atestando a eficácia e o potencial multiplicador dos estudos na modalidade a distância, os dados sobre esta abordagem de ensino mostram que a cada dia, mais brasileiros se matriculam nestes cursos, especialmente nas graduações. Constatando tais afirmações, realizamos alguns levantamentos da área e, de acordo com informações do Censo da Educação Superior de 2012 (BRASIL, 2014), foi apontado uma “notável expansão percentual de ingressos nos cursos EaD” (p.64).

Em nossa análise constatamos um acentuado aumento no número de ingressos em cursos de EAD nos últimos três anos (63,2%), isso representa uma média de crescimento anual de 17,7% em relação ao de 8,4% na modalidade presencial. De acordo com o INEP, esses dados representam a expansão dos cursos de EAD e a democratização no acesso à educação superior para a

parcela da população que não tinha oferta de cursos de graduação presencial em suas localidades (INEP - Panorama da Educação Superior, 2014).

Os resultados apontados pelo Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância de 2012, documento organizado pela ABED, vão ao encontro dos dados do INEP, isto é, confirmam a ampliação na oferta de cursos nessa modalidade e indicam que eles já respondem ao percentual de 17,3% do total das matrículas no ensino superior. De acordo com a associação, em 2001, apenas 5.359 estudantes estavam matriculados em cursos na modalidade a distância, uma década depois, esse número aumentou 185 vezes, chegando a 992.927 estudantes, desse total verificou-se 428.277 de matrículas estão na área de Educação e 408.124 nas área de Ciências Sociais, Negócios e Direito. O número de concluintes de cursos EaD alcançou, em 2011, 151.552, correspondendo a 15,2% do total de conclusões do ensino superior (ABED, 2013, p. 65).

De acordo com a ABED, em relação ao número de matrículas, segundo o nível/modalidade educacional oferecidos, o maior percentual em cursos autorizados ficou com os técnicos profissionalizantes, estes corresponderam a 31,1% do total. Nos cursos superiores de pós-graduação, as matrículas foram de 51,5% do total; nos cursos de graduação, as matrículas nas licenciaturas representaram 36% e nos cursos tecnológicos, 16%. As graduações de bacharelado ficaram com 15,4% das matrículas (Ibidem, p.67).

Dos índices apontados acima, a maioria das matrículas está em instituições educacionais privadas (52%), sendo 79% dos ingressos realizados em instituições que possuem fins lucrativos e 21% nas que não possuem fins lucrativos. As instituições públicas realizaram 12,3% das matrículas em cursos autorizados.

Contudo, embora estes índices sejam bastante positivos, o percentual de matrículas ainda se encontra bem abaixo do esperado, uma vez que em países desenvolvidos estes números são bem superiores. E não podemos deixar de ressaltar que tal crescimento requer investimentos substanciais visando a ampliação da oferta de EaD, no intuito de, concomitantemente, diminuir-se o preconceito que ainda emperra esta modalidade de ensino.

Apesar dos desafios apontados, é inegável o reconhecimento e valorização da educação nessa modalidade, uma vez que já está comprovada sua eficácia e seu potencial em viabilizar o acesso aos brasileiros ao curso superior, especialmente em estados e municípios com maior dificuldade de mobilidade para os estudantes.

1.8.4 - A EaD COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A partir do momento em que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) invadiram o espaço escolar, com o argumento de oferecer um recursos especiais e específicos, especialmente para os cursos a distância, muitos educadores se sentiram extremamente temerosos e ameaçados, fazendo com que uns se colocassem absolutamente contra tais mudanças e outros, mais sensatos, mostraram-se dispostos a uma revisão nas suas formas de ensinar.

Neste sentido, pode se inferir que a educação a distância tem alcançado seu espaço, se destacando como uma alternativa com grande potencialidade no atendimento às permanentes necessidades de formação inicial e àquelas que surgem nos mais variados contextos e demandas escolares, que nos surpreendem a todo instante no exercício de nossas funções.

Assim, sem sombra de dúvidas podemos afirmar que além de possibilitar a universalização do ensino superior, a EaD é uma grande e privilegiada ferramenta alternativa para a implementação da formação continuada, que conforme salientam MORAN, apud RODRIGUES e CAPELLINI:

Outro conceito importante é o de educação contínua ou continuada, se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações (2012, p. 618).

Hoje são muitas as demandas surgidas no espaço escolar e nesta perspectiva, fica muito clara a urgência em mudanças profundas no papel do professor, mudanças estas que implicam o uso das tecnologias no espaço escolar, que cada vez mais precisam ser encarados não como uma ameaça,

mas como recursos que facilitam o acesso ao aprendizado. A EaD precisa estar atenta nesse sentido, pois se pensarmos na inclusão dos alunos com deficiência, esses recursos deixam de ser uma escolha para se tornarem necessidades, uma vez que o acesso ao saber depende em muito das ferramentas de TA.

No entanto, por mais tecnologias que se tenha e conhecimentos de como operá-las, o papel e a presença de um professor crítico, disposto a mediar este processo é fundamental. É sabido que a tecnologia sozinha não resolve todas as demandas que despontam nos contextos escolares, mas em muitas situações ela faz-se imperativa, não obstante, é preciso ter claro que a tecnologia não pode se sobrepor ao sujeito, é preciso humanizar o seu uso, considerando e valorizando aquele para quem se destina o recurso. É preciso pensar em tecnologia de uma forma inclusiva.

Neste sentido, as tecnologias se tornam recursos importantes para a promoção eficaz das políticas de inclusão escolar, todavia é preciso ter o cuidado em não vincular o termo “tecnologia Assistiva” somente às tecnologias digitais e de informática, uma vez que elas se referem a qualquer recurso que visa a autonomia e inclusão do sujeito com deficiência. Ao mesmo tempo, a adoção de uma cultura inclusiva, requer profundas e significativas mudanças na organização da escola, que pressupõem alterações nas metodologias e práticas pedagógicas tradicionais, que veem as dificuldades apresentadas pelos alunos como provenientes apenas de suas deficiências e não da falta dos recursos de acessibilidade, necessários ao processo de inclusão.

Vivemos hoje num mundo de mudanças constantes, que acontecem de forma quase instantânea, um mundo globalizado onde a informação se processa em tempo real. Esse mundo em constante movimento, gera uma profunda ansiedade nos educadores, uma vez que os mesmos se sentem despreparados e desamparados para o enfrentamento das demandas escolares após a conclusão da formação inicial. Neste âmbito, entende-se que investimentos na formação continuada do professor são muito importantes. Sobre isso, Romanowski aponta:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação, com

instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no trabalho (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Assim, percebemos que é necessário um (re)pensar sobre as práticas exercidas no espaço escolar para que seja possível estabelecer estratégias de reflexão e ação. Neste contexto, a modalidade de educação a distância pode se tornar mais um espaço para o professor continuar sua formação, trocando informações com seus pares, questionando suas práticas e atualizando seus conhecimentos.

Nessa linha, podemos citar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é um sistema nacional, composto por universidades públicas e intencionam ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. Sua prioridade é oferecer formação inicial e continuada aos professores em efetivo exercício na educação básica pública. Da mesma forma, podemos mencionar a Fundação CECIERJ, que através do Consórcio CEDERJ, se vinculou a sete instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro e oferece cursos de graduação, pós graduação e os de formação continuada aos professores em efetivo exercício da função.

A inclusão é um movimento educacional, que perpassa pelos aspectos políticos, culturais e práticas exercidas; ele defende o direito que os indivíduos têm de participar de todos os espaços no ambiente escolar e de serem aceitos e respeitados. Neste sentido, intencionamos organizar e oferecer, a partir dos resultados encontrados por este estudo, uma formação continuada, na modalidade EaD, que será o produto final e fará parte desta dissertação de mestrado. Nessa formação será nosso objetivo apresentar informações básicas ao professor sobre a deficiência visual, suas consequências e especialmente os recursos de TA para a inclusão escolar de alunos DV na educação básica.

2 – OBJETIVOS

2.1 - OBJETIVO GERAL

- Analisar as políticas e os processos de inclusão dirigidos aos alunos cegos e com baixa visão no município de Queimados, tendo como referenciais fundamentais o uso dos recursos de tecnologia assistiva e a formação do professor, visando a implementação de ações de formação continuada de professores.

2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Organizar um panorama qualitativo sobre a estrutura e funcionamento educacional referentes aos alunos com deficiência visual investigados, considerando os suportes educacionais especializados e a formação inicial e continuada de professores;
- Contribuir para o processo de formação dos docentes através da elaboração de um curso de formação continuada, a ser oferecido na modalidade a distância que versará o seguinte tema: “Saberes e Práticas sobre a Deficiência Visual”;

3 – MATERIAL E MÉTODOS

Responder os problemas suscitados inicialmente é o principal objetivo do pesquisador. Durante suas buscas, o foco de sua investigação deve estar sempre voltado aos dados encontrados, a sua fidelidade e respeito à ética.

Segundo Gil, pesquisa é definida como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17).

A partir da revisão de literatura, do levantamento a respeito das políticas de inclusão relacionadas à deficiência visual apresentados, neste momento faremos explicações sobre de que forma conduzimos nossa pesquisa. De maneira ordenada, iniciaremos com menções acerca da abordagem qualitativa com a opção pelo estudo de caso. Em seguida, apresentaremos breves informações sobre o município de Queimados, assim como dados referentes à rede de ensino, sobre os sujeitos e o campo onde foi feito este estudo.

3.1 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade Federal Fluminense sob o parecer nº 718.324, datado em 15 de julho de 2014 (Anexo 1) e constitui-se de um estudo exploratório, realizado através de estudos de caso. Se fundamentará numa abordagem qualitativa, uma vez que as experiências no atendimento educacional ao aluno DV em sala de aula serão interpretadas através da análise dos discursos dos sujeitos a respeito deste processo. Contudo será feito também o uso de procedimentos quantitativos no intuito de complementar a análise dos dados coletados.

Lüdke e André dão as características básicas de uma pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;

4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Os aspectos metodológicos presentes em pesquisas desse tipo, são fundamentadas considerando as relações estabelecidas durante os estudos. A pesquisa de natureza qualitativa permite que analisemos os sujeitos e suas relações considerando as interações advindas entre esses.

Gatti (2001) nos alerta sobre a heterogeneidade que a pesquisa qualitativa apresenta. Para ela, a pesquisa sob esta abordagem compõe um gama de métodos e técnicas que colaboram com as investigações da área, que vão desde estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos e outros.

Quanto aos objetivos, nosso estudo classifica-se como pesquisa do tipo exploratório, que para Triviños (1987) “permite ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema (p.109). Nessa linha, Gil (1999) afirma que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p.43).

Quanto aos procedimentos, optamos por realizar um estudo de caso, que de acordo com Ventura (2007), “atualmente é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa” (p. 384).

Conforme esclarece Ventura, uma grande utilidade dos estudos de caso é verificada nas pesquisas exploratórias de abordagem qualitativa, que por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema (Ibid., p. 385).

Corroborando esses aspectos, Tezani acrescenta: (2004):

(...) enfatizamos que as pesquisas de abordagem qualitativa podem utilizar-se de vários métodos e técnicas na busca dos seus objetivos propostos, desta forma, destacamos que os que mais tem sido desenvolvidos por pesquisadores atualmente são: pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação e o estudo de caso. (p. 110).

Desta forma, neste estudo decidimos pelo estudo de caso que, uma vez que irá nos auxiliar na coleta e análise de dados.

3.2 – SITUANDO QUEIMADOS

O município de Queimados (figura 1) localiza-se na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, fica a uma distância de 50 km da capital do Estado, a cidade do Rio de Janeiro e faz divisa com os municípios de Nova Iguaçu, Japeri e Seropédica. O mesmo era distrito de Nova Iguaçu e em 1990 se emancipou, passando posteriormente, em 1993, à categoria de município.



Figura 1 - Mapa de localização do município de Queimados no estado do Rio de Janeiro

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014), Queimados possui uma área de 75.695 Km² e uma população estimada em 141.709 habitantes. Seu índice de Desenvolvimento Humano Municipal é de 0,680 e ocupa a 74ª posição num total de 94 municípios pertencentes ao Estado (IBGE, 2014). Sua população é predominantemente urbana e a economia pauta-se principalmente na indústria e na prestação de serviços. Sobre a assistência

básica de saúde, a última pesquisa realizada pelo mesmo Instituto, consta que o município conta com um estabelecimento de saúde privado e 21 municipais. O município tem um total de 57 escolas, sendo 15 na rede privada, 12 na rede estadual e 30 na municipal. No capítulo “Resultados” será apresentado um quadro detalhado dos aspectos educacionais do município.

3.3 - POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para o estudo de caso, observamos e investigamos a inclusão de quatro alunos com deficiência visual, inseridos em três escolas na rede municipal de educação de Queimados. A princípio nossa intenção era atender a todos os alunos DV que fizessem parte da rede de ensino, mas como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ainda não possui dados a respeito, optamos por permanecer apenas com esses casos encontrados.

O setor responsável pela Educação Especial no município, denominado “Implementação de Educação Especial” nos informou que no ano em que iniciamos esta pesquisa (2013), de acordo com os dados registrados no Educacenso (INEP), na rede estavam matriculados um total de 14 alunos com baixa visão e uma aluna cega. Contudo a equipe de Educação Especial não soube informar se esses casos existiam de fato e se continuavam na rede, e sugeriu o contato direto com as unidades de ensino para verificar esses dados. Após contato com as escolas e segundo informações passadas pelos diretores, alguns alunos com DV incluídos já haviam saído das unidades de ensino. Foram então localizados três alunos com baixa visão e uma aluna cega. Todos, no início da pesquisa, estavam incluídos em turmas regulares, e apenas um com AEE. Contudo, no início desse ano, o aluno passou para a rede privada de ensino e segundo a mãe, *talvez ele fique melhor lá.*

Participaram desta pesquisa cinco professores, dos quais, quatro atuam em turmas regulares, uma em turma de apoio e uma em turma regular e sala de recursos. Dos cinco professores participantes, quatro disseram ter mais de dez anos de experiência docente. Também colaboraram com a pesquisa quatro

funcionárias, sendo três orientadoras pedagógicas e uma cuidadora, além dos quatro alunos já mencionados e dois responsáveis.

Sobre os responsáveis, apenas dois aceitaram participar das entrevistas. Um dos responsáveis não aceitou participar, autorizando somente a participação da menor. Esses que participaram serão denominados responsável 1 e responsável 2, sendo a responsável 1 mãe do aluno Alex, aluno com baixa visão e a responsável 2, mãe dos alunos Lucas e João, ambos com baixa visão, sendo que João tem uma acuidade visual bem menor que a de seu irmão Lucas.

Ficamos então com um total de quatro alunos e três escolas, uma vez que dois dos sujeitos são irmãos e estudam na mesma unidade de ensino. As características de cada instituição de ensino estão discriminadas nos quadros 8, 9 e 10.

3.4 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo consiste em observar e coletar dados diretamente com a população previamente definida e em seu ambiente, isto é, no espaço geográfico em que se dá o problema. No caso do presente estudo, antes de mais nada, buscamos realizar leitura sobre os temas principais: “Deficiência Visual”, “Tecnologia Assistiva” e “Formação Inicial e Continuada de Professores”. Tais leituras nos auxiliaram significativamente para a formulação do problema de pesquisa, assim como para as escolhas dos métodos e procedimentos para o trabalho em campo. Logo no início de 2014 submetemos a presente pesquisa à Plataforma Brasil e a partir da autorização desta, estabelecemos os primeiros contatos com o Departamento de Educação do Município de Queimados, onde foi feita a apresentação formal da proposta de estudo e solicitada autorização necessária para o início da pesquisa.

Após a autorização e localização dos sujeitos, foi a vez de apresentar a proposta às escolas e com a autorização de seus gestores, foram feitos encontros com os professores e responsáveis no intuito de explicar o trabalho e seus objetivos, bem como o desenvolvimento.

Além da observação direta - não participante - de aspectos relacionados à inclusão dos alunos DV, foram também analisados alguns documentos relativos a esse processo, tais como legislações nacionais, estaduais e federais, deliberações municipais e o projeto político pedagógico de cada unidade de ensino observada, assim como seus regimentos internos. As entrevistas semiestruturadas, foram organizadas conforme a categoria do sujeito e realizadas mediante agendamento de horário.

As questões que compõem as entrevistas foram elaboradas a partir de estudos a respeito das necessidades dos alunos com DV na escola regular e aprimoradas após pré-testagem com professores de outro município. Desta forma atendemos o proposto por Manzini, uma vez que em se tratando da entrevista semiestruturada, atenção deve ser dada à formulação de perguntas que serão básicas para o tema a ser investigado (MANZINI, 1990).

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (p. 154).

Segundo Lüdke e André, trabalhar com entrevista é um importante procedimento, além desta ser apontada como uma das principais técnicas de trabalho em inúmeras pesquisas utilizadas nas ciências sociais e humanas. Ainda sobre as vantagens deste procedimento, as autoras apontam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (1986, p.34).

Com isto, optamos pelas entrevistas como um dos instrumentos para a coleta de dados, visto que elas podem garantir a obtenção de informações sobre determinado assunto, além de seu caráter mais pessoal e de proximidade. Estas, foram gravadas e transcritas na íntegra. Segue o roteiro das entrevistas:

ROTEIRO 1

Entrevista aos diretores, orientadores pedagógicos e educacionais

- 1 . Como você descreveria o (os) aluno(s)?
- 2 . Como é a sua frequência?
- 3 . Qual é a sua opinião sobre a permanência do(s) aluno(s) na escola?
- 4 . Como o (s) aluno(s) participam das atividades na escola?
- 5 . O que poderia ser feito para melhorar a participação?
- 6 - Você tem contato com a família do (s) aluno(s)?
- 7 . O(s) aluno (s) participa de algum tipo de atendimento educacional especializado (AEE)? Em qual rotina?
- 8 . Você acha que os profissionais de saúde podem ajudar na inclusão?

Justifique:

- 9 . A escola oferece algum recurso de acessibilidade? Qual?
- 10 . A escola oferece algum material adaptado?
11. O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar contempla práticas inclusivas? De que forma?
12. Qual é contato que você mantém com o aluno? E com os responsáveis deste?

ROTEIRO 2

Entrevista aos professores de sala de recursos

- 1 - Como você descreve o(s) aluno(s) com deficiência visual? Como é sua frequência?
- 2 - Como você descreveria o atendimento em sala de recursos?
- 3 - O que poderia ser feito pra melhorar a participação nos atendimentos?
- 4 - Quais são os aspectos que dificultam a participação?
- 5 – Os alunos leem e escrevem?

- 6 - Em sua opinião ele(s) é capaz de aprender os conteúdos ensinados?
- 7 - Como você descreveria o processo de inclusão?
- 8 - A escola produz algum tipo de material adaptado para o(s) aluno(s)?
- 9 - A escola possui material adaptado para o aluno?
- 10 – Você conhece algum recurso de tecnologia assistiva? Se sim, poderia citar alguns?
- 11 – Os alunos utilizam algum recurso de tecnologia assistiva durante os atendimentos? Qual ou quais?
- 12 - Como o(s) aluno(s) é avaliado?
- 13 - Qual é a sua participação no processo de avaliação?
- 14 - O que poderia ser feito para melhorar a forma de avaliar o(s) aluno(s)?
- 15 -Sua carga horária contempla o planejamento, produção e adaptação de materiais?
- 16 - Existe momento para trocas com os professores das classes regulares?
17. Na sua opinião o(s) aluno(s) sabe:
- () ler () somar () subtrair () multiplicar () dividir () interpretar

ROTEIRO 3

Entrevista aos professores de classe regular

1. Como você descreve o(s) aluno(s) com deficiência visual?
2. Como é a frequência deles?
3. Como você descreveria a participação dos mesmos em sala de aula?
4. O que poderia ser feito pra melhorar a participação em sala de aula?
5. Quais são os aspectos que dificultam a participação do(s) aluno(s) em sala de aula?
6. O(s) aluno(s) lê e escreve?

7. Em sua opinião ele(s) é capaz de aprender os conteúdos ensinados?
8. O(s) alunos) participa de algum atendimento educacional especializado?
- 9 . Você recebe alguma orientação do professor especialista? Em qual frequência?
10. Você acha importante a participação neste tipo de atividade?
11. Aluno(s) consegue se deslocar na escola?
12. A escola produz algum tipo de material adaptado?
13. A escola possui material adaptado?
14. Você conhece algum recurso de tecnologia assistiva? Se sim, poderia citar alguns?
15. O(s) aluno(s) utilizam algum recurso de tecnologia assistiva durante as aulas? Qual (quais)?
16. Como o(s) aluno(s) é avaliado?
17. O que poderia ser feito para melhorar a forma de avaliar o(s) aluno(s)?
18. Na sua opinião o(s) aluno(s) sabe:
() ler () somar () subtrair () multiplicar () dividir () interpretar

ROTEIRO 4

Entrevista aos responsáveis

- 1 - Como você define seu filho (a)?
- 2 - Como você percebeu que ele (a) tinha uma deficiência?
- 3 - E o que você fez a partir daí?
- 4 - Quais são suas maiores dificuldades para ajudar seu filho (a)?
- 5 - E sobre a escola? Como você vê o seu desempenho?
- 6 - Para você, de que forma a escola o ajuda?

7 - Você percebe algum tipo de material ou recurso que a escola oferece a seu filho (a)?

8 - O que você espera da escola?

ROTEIRO 5

Entrevista aos alunos DV

1 - Nome, idade, série;

2 - Você gosta da escola? O que você faz aqui?

3 - Você tem amigos?

4 - Você gosta de estudar? Por quê?

5 - Quais são suas maiores dificuldades?

6 - Você usa algum material diferente ou que te ajude durante as aulas? Quais?

7 - O que você quer ser quando crescer?

3.5 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A cada encontro eram feitas novas observações que nos levavam à reflexão acerca dos processos de inclusão do aluno com deficiência visual na rede municipal de Queimados. Contudo esses dados só foram sistematizados formalmente a partir do término da pesquisa de campo. Sobre esta etapa, Lüdke e André mencionam que a etapa propriamente de análise se inicia quando a a coleta de dados está se encerrando. Nesta fase o pesquisador já deve se preocupar com as direções teóricas do estudo começar a análise do material acumulado, buscando destacar o que coletou da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Para a análise dos dados obtidos, utilizaremos o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que segundo a autora:

Grupo de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p.41)

Ainda segundo a autora a análise de dados tem como objetivo organizar as informações colhidas de forma que se consigam respostas ao problema apresentado. Optou-se pela análise de conteúdo de tipo classificatório, onde organizamos as respostas e as classificamos por categorias, seguindo então os seguintes passos: Estabelecimento de categorias; Codificação e tabulação e Análise e organização dos dados.

Tomando como referência a indicação da autora, cumprimos as três fases que esta técnica propõe e após um intenso trabalho de organização das informações surgidas nas entrevistas, conseguimos identificar as categorias temáticas de análise. A categorização, conforme ressalta Bardin (2011), permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los, transformando dados brutos em dados ordenados.

No presente estudo, analisamos os conteúdos obtidos através das transcrições das entrevistas com os docentes e demais participantes, além dos documentos mencionados.

Os dados verbais obtidos foram organizados sistematicamente em agrupamentos similares visando traçar um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem dos alunos DVs da Rede municipal, identificando como se dá o processo e quais são os recursos efetivamente apropriados pelos sujeitos. Assim buscamos entender quais os conceitos dos educadores sobre as necessidades dos alunos com deficiência visual incluídos na rede municipal de Queimados.

Além disso, buscamos entender as concepções dos professores a respeito de TA para o deficiente visual, investigar os efeitos do uso (ou não uso) desses recursos, as variações das práticas em diferentes escolas e a eficácia dos materiais disponibilizados nas salas de recursos e estratégias efetivamente usadas.

A partir dos resultados que ao longo da pesquisa íamos encontrando, fomos acumulando e organizando informações valiosas para a elaboração do

curso “Saberes e Práticas sobre a Deficiência Visual”, o produto final do curso de Mestrado, que será disponibilizado aos professores na modalidade a distância, onde esperamos poder contribuir para a instrumentalização desses, de forma a auxiliá-los a compreender um pouco mais a respeito da mencionada deficiência e terem um melhor aproveitamento dos recursos de TA existentes para DV, além de produzir e pleitear outros para a inclusão escolar do aluno cego e com baixa visão.

4 – RESULTADOS

Neste item são apresentados os resultados obtidos na pesquisa, traçando um panorama qualitativo sobre a estrutura e funcionamento educacional do atendimento aos alunos com deficiência visual no município de Queimados.

4.1 - ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS

Quanto aos aspectos educacionais, o município tem um total de 54 escolas, sendo 15 da rede privada, 12 da rede estadual e 30 da rede municipal. O total de matrículas na rede municipal em 2014, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi de 1.307 alunos da educação infantil, 8.195 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, 2.549 alunos nos anos finais do mesmo seguimento e 822 alunos na Educação de jovens e Adultos, (EJA), totalizando 12.873 alunos.

Tabela 3 - Quantitativo de alunos na rede municipal de Queimados

SEGUIMENTOS DE ENSINO	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Creche	----
Educação Infantil	1.367
Anos Iniciais Ensino Fundamental	8.195
Anos finais Ensino Fundamental	2.549
EJA anos iniciais	822
EJA anos finais	----

Fonte: Site do INEP <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

No que tange ao atendimento voltado aos alunos com NEE, de acordo com o censo escolar de 2014, o município atendeu a um total de 10 alunos incluídos

da educação infantil, 342 nos anos iniciais do ensino fundamental, 46 nos anos finais do mesmo seguimento e 32 na EJA. A rede não oferece turmas de educação especial. A ideia, segundo a coordenação, é que esses alunos tenham atendimento em Salas de Recursos no horário inverso às aulas. Contudo, de acordo com a equipe de educação especial, instituídas, a rede só conta com sete SR, dentre as quais, cinco são multifuncionais tipo I, duas não são multifuncionais e nenhuma multifuncional tipo II⁹. Estas salas atendem um total de 110 alunos. A secretaria municipal de educação reconhece que a quantidade de SR é insuficiente e justifica a carência na dificuldade em obter professores especialistas¹⁰

Tabela 4 - Quantitativo de alunos incluídos na rede municipal de Queimados

TOTAL DE ALUNOS INCLUÍDOS	
Creche	----
Educação Infantil	10
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	342
Anos Finais do Ensino Fundamental	46
EJA anos iniciais	32
Total	430

Fonte: site INEP <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

⁹ As Salas de Recursos Multifuncionais são equipadas pelo MEC e classificadas como Tipo I e Tipo II, sendo que as últimas são destinadas exclusivamente para o AEE a alunos com DV. Explicaremos detalhadamente os equipamentos que compõem cada uma das salas mencionadas no item 5.1 deste estudo.

¹⁰ A rede não dispõe do cargo de professor especialista em Educação Especial. Nunca houve concurso para Sala de Recursos ou AEE e as seleções de professores para os anos iniciais do ensino fundamental só exigiam o antigo Curso de formação de professores a nível médio (antigo Curso Normal).

Sobre o Índice de Desempenho da Educação Básica (Ideb) os resultados divulgados pelo INEP no ano de 2013 mostraram que o município vem se distanciando das metas conjecturadas, como podemos verificar:

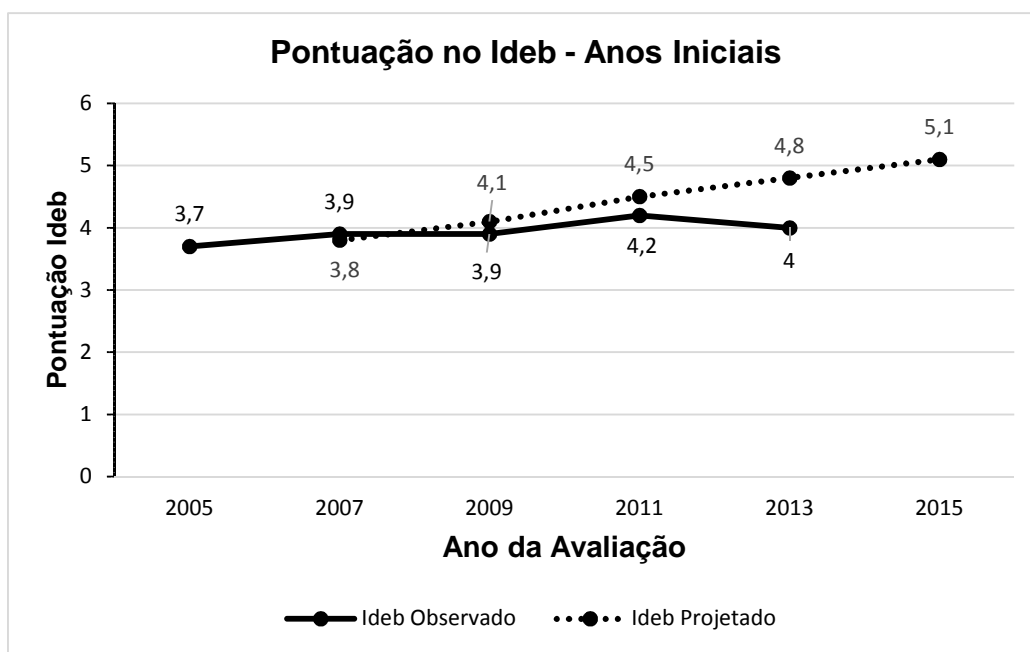


Figura 2 - Evolução do Ideb no município de Queimados - Anos Iniciais
Fonte: Dados do Ideb/Inep (2013).

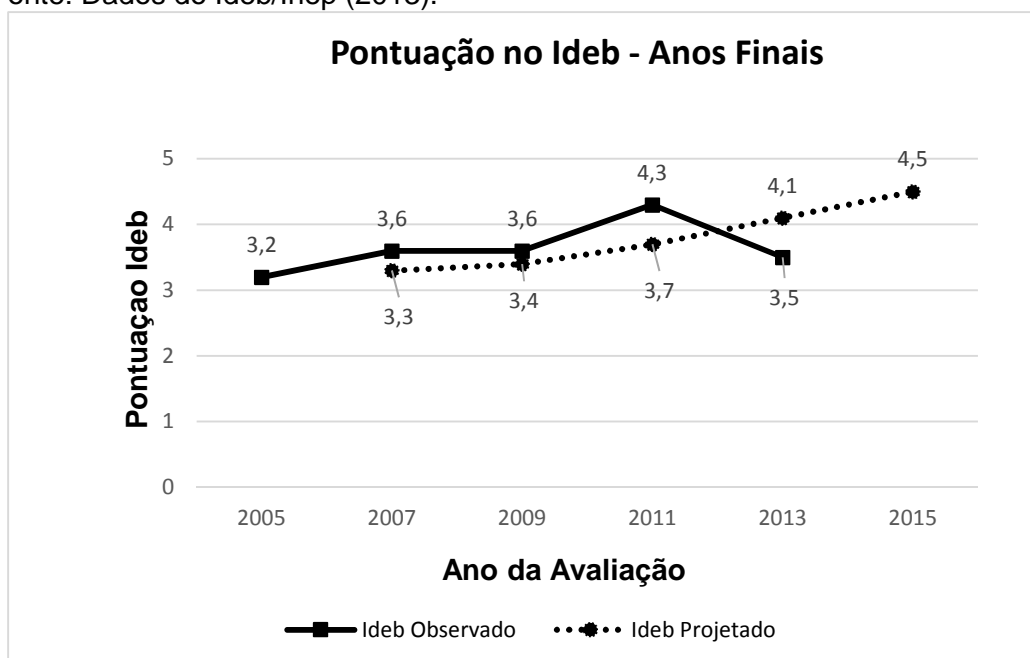


Figura 3 - Evolução do Ideb no município de Queimados - Anos Finais
Fonte: Dados do Ideb/Inep (2013).

4.2 – DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DV

Quadro 3 – Características dos alunos com deficiência visual incluídos na rede municipal de Queimados. Os mesmos tiveram seus nomes alterados, no intuito de preservar a identidade.

	Idade	Deficiência	Série	SR	Dificuldades	Sobre a Escola
Alex	8	Baixa visão	2º	Sim ¹¹	Ler e escrever	Boa
Lucas	8	Baixa visão	3º	Não	Ler e escrever	Boa
João	8	Baixa visão	3º	Não	Ler e escrever	Boa
Mariana	16	Cegueira	8º	Apoio Pedagógico ¹²	Cálculos e representações	Boa

Quadro 4 – Professores que trabalham com os alunos com deficiência visual incluídos na rede municipal de Queimados. Os mesmos tiveram seus nomes alterados.

Professora	SR	Turma Regular	Outros ¹³	Experiência docente		Formação
				Até 5 anos	+ 10 anos	
Francisca			X		X	Pedagogia;
Tânia	X	X			X	Pedagogia/ Psicopedagogia;
Kelly¹⁴		X			X	Pedagogia;
Leandro		X		X		Licenciatura/Mestrado;
Maria		X			X	Graduação Licenciatura

¹¹ Segundo informações da escola o aluno teve AEE durante todo o período em que o aluno pertenceu à unidade de ensino. Como agora o mesmo pertence à rede privada, não possui mais acesso à Sala de Recursos;

¹² Segundo informações da unidade escolar, a rede municipal recebeu uma professora cega, que por motivos pessoais tem redução de carga horária, assim, a pedido da equipe de coordenação de Educação Especial, esta foi alocada para a escola onde está inserida a aluna Mariana (cega), com o objetivo de auxiliar a aluna no que for preciso, porém como não existe turma oficializada para este atendimento, nem Sala de Recursos, então para este estudo, o denominaremos “apoio pedagógico”.

¹³ Criamos a classificação “outros” para deixar claro que a professora que atende à aluna Mariana não é nem regente de turma regular nem de SR;

¹⁴ A professora Kelly ocupa a função de coordenadora de turno, contudo está desde o início do ano substituindo a professora da turma, uma vez que esta abandonou a matrícula e a SEMED ainda não providenciou a substituição.

Quadro 5 - Outros profissionais que trabalham com os alunos com deficiência visual incluídos no município de Queimados. Os mesmos tiveram seus nomes alterados, no intuito de preservar a identidade.

Profissional	Função	Experiência no cargo		Formação
		Até 5 anos	+ 10 anos	
Suzana	Orientadora Pedagógica		X	Pedagogia;
Rosângela	Orientadora Pedagógica	X		Pedagogia;
Ana	Cuidadora ¹⁵	X		Ensino Médio
Deborah	Orientadora Pedagógica	X		Pedagogia;

As escolas pesquisadas

Tabela 5 - Escola 1 – Onde estão incluídos os alunos Lucas e João

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA PARTICIPANTE
Localização	Bairro: Parque Ipanema
Número total de turnos	Dois (manhã e tarde)
Número total de alunos	187
Nível escolar atendido	Educação Infantil e Ensino Fundamental.
Número de turmas	07
Total de salas de recursos (SR)	---
Número de alunos incluídos	03
Total de alunos atendidos em SR	---
Demais espaços da escola	Secretaria, sala da direção, sala dos professores, cozinha, refeitório, banheiros, pátio, almoxarifado.
Funcionários	04
Equipe docente	11
Equipe pedagógica	01 Diretora, 01 Orientadora Pedagógica e 01 Orientadora Educacional.

¹⁵ O cargo “Cuidador” foi criado em 2014. Neste município o Cuidador é um funcionário contratado com carga horária de 40 horas semanais que acompanha alunos com deficiências nas unidades de ensino. A exigência para a contratação é ensino médio e o acompanhamento e diretrizes para o trabalho é feito pela equipe de educação especial da SEMED.

Esta escola fica bem afastada do Centro da cidade. Trata-se de uma área bem carente e pouco habitada, sem pavimentação ou rede de esgoto, com precário atendimento de transporte público. Esta escola é a única da região, é uma unidade bem pequena, mas segundo a direção, é suficiente para a comunidade. Nos chamou atenção o estado deteriorado em que a unidade escolar se encontra com espaços interditados, necessitando de obras emergenciais.

Quanto à equipe pedagógica, embora bastante reduzida, conforme verifica-se no quadro 8, nos pareceu que esta mantém uma boa relação entre si, seus membros procuram atender às necessidades dos alunos e mantém uma em uma relação de parceria com a comunidade.

Tabela 6 - Escola 2 – Onde está incluída a aluna Mariana

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA PARTICIPANTE
Localização	Bairro: Centro
Número total de turnos	Três (manhã, tarde e noite)
Número total de alunos	1678
Nível escolar atendido	Educação Infantil, Anos iniciais e finais do ensino fundamental e EJA anos iniciais.
Número de turmas	55
Total de salas de recursos (SR)	---
Número de alunos incluídos	16
Total de alunos atendidos em SR	---
Demais espaços da escola	Secretaria, sala da direção, sala dos professores, cozinha, refeitório, banheiros, pátio, sala da orientação pedagógica, auditório, sala de dança, sala de informática, sala de leitura, quadra, almoxarifado, arquivo morto.
Funcionários	33
Equipe docente	109
Equipe pedagógica	02 diretoras, 02 dirigentes de turno, 04 orientadores pedagógicos, 02 orientadores educacionais.

Essa escola fica localizada no centro da cidade, é um escola bem grande e de acordo com as informações da direção da unidade, ela era uma escola menor e localizava-se em um outro bairro. Devido à grande procura, a prefeitura a transferiu para o atual prédio, onde funcionava uma antiga e importante escola particular da região, que foi desativada e seu espaço vendido à prefeitura. Segundo a direção, a escola acabou de passar por uma grande reforma e sua estrutura colabora para atender bem as demandas que recebe.

Por ser uma escola de grande porte, é um movimento intenso durante todo o dia. Era difícil a equipe pedagógica parar um instante, mas ainda assim esta sempre nos atendeu e colaborou com o desenvolvimento deste trabalho, nos atendendo sempre de forma muito acolhedora e solícita.

Tabela 7 - Escola 3 - Onde o aluno Alex esteve incluído do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA PARTICIPANTE
Localização	Bairro: Vila Pacaembu
Número total de turnos	Dois (manhã e tarde)
Número total de alunos	576
Nível escolar atendido	Educação Infantil e Ensino Fundamental.
Número de turmas	23
Total de SR¹⁶	----
Número de alunos incluídos	24
Total de alunos atendidos em SR	----
Demais espaços da escola	Secretaria, sala da direção, sala dos professores, cozinha, refeitório, banheiros, pátio, sala de leitura, teatro, almoxarifado.
Funcionários	15
Equipe docente	60
Equipe pedagógica	01 diretora, 03 orientadores pedagógicos, 05 orientadores educacionais.

¹⁶ Quando iniciamos essa pesquisa havia uma SR nesta escola, contudo, de acordo com informações da direção ela foi desativada temporariamente e até o mês de junho de 2015 ainda não tinha sido reaberta.

Esta terceira escola é uma das que mais recebe alunos com NEE e deficiências na rede, isso pode ser devido ao fato dela ter sido uma das unidades que mais oferecia turmas de educação especial no passado. É uma escola de grande porte e a equipe pedagógica parece manter uma relação de respeito e busca atender bem as demandas do grupo.

4.3 - CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Ao analisarmos os resultados coletados em nossas visitas e entrevistas, tabulamos os dados (Tabela 6), organizamos em subcategorias e posteriormente reagrupamos e classificamos em categorias (Quadros 6, 7 e 8).

Os quadros 6 e 7, apresentam detalhadamente os temas que mais apareceram nas entrevistas realizadas aos responsáveis, alunos, professores e orientadores, com suas respectivas descrições. Já o Quadro 8 expõe o agrupamento dos temas às categorias por nós estabelecidas e o cruzamento dessas categorias aos objetivos específicos deste trabalho.

Quadro 6 - Categorias identificadas nas transcrições das respostas dadas por alunos e responsáveis quanto à participação e aprendizagem do aluno com Deficiência visual.

TEMAS	VÍNCULO ÀS QUESTÕES	DESCRIÇÃO
Atendimentos em salas de recursos	Questão 7 (Roteiro 1); Questão 2 (Roteiro 2); Questão 8 e 9 (Roteiro 3).	Participação dos alunos em sala de recursos e há quanto tempo;
Aprendizagem	Questão 4 (Roteiro 1); Questão 5 (Roteiro 2); Questão 17 (Roteiro 2); Questão 6 (Roteiro 3); Questão 18 (Roteiro 3); Questão 5 (Roteiro 4 e 5);	Formação de conceitos e aprendizagem;
Usos e benefícios dos recursos utilizados	Questões 9 e 10 (Roteiro 1); Questões 8, 9, 10 e 11 (Roteiro 2); Questões 12, 13, 14 e 15 (Roteiro 3); Questão 7 (Roteiro 4); Questão 6 (Roteiro 5).	Ofertas de recursos de tecnologia assistiva próprios à deficiência visual;
Relação com a escola	Questão 3 e 4 (Roteiro 1); Questão 3 e 4 (Roteiro 2); Questão 1, 2 e 3 (Roteiro 3).	Sentimentos envolvendo a escola e a participação nas tarefas escolares;
Relação com os membros da escola	Questão 12 (Roteiro 1); Questão 3 (Roteiro 5).	Sentimentos envolvendo a relação com os professores e com os colegas;
Expectativas para o futuro	Questão 8 (Roteiro 4); Questão 7 (Roteiro 5)	Como os alunos e seus responsáveis relacionam o papel da escola e o futuro.

Quadro 7 - Categorias observadas nas transcrições das respostas dadas por professores e orientadores quanto à formação docente e políticas públicas para a inclusão do aluno com Deficiência Visual.

TEMAS	VÍNCULO ÀS QUESTÕES	DESCRIÇÃO
Formação para o atendimento ao aluno com DV	Questão 3, 9 e 10 (Roteiro 1); Questão 4, 8, 9 10 (Roteiro 2); Questão 14 (Roteiro 3).	Queixas dos professores sobre a falta de formação específica para o atendimento educacional ao aluno com deficiência;
Políticas públicas municipais para a inclusão do aluno com deficiência	Questões 7, 8 E 11 (Roteiro 1); Questão 8 e 15 (Roteiro 2); Questão 9 e 12 (Roteiro 3); Questão 4 (Roteiro 4).	Queixas dos professores a respeito das políticas públicas municipais voltadas ao aluno com deficiência;
Dificuldades encontradas na inclusão do aluno com DV e no AEE.	Questão 5 (Roteiro 1); Questão 4 e 14 (Roteiro 2); Questão 4 (Roteiro 3); Questão 4 (Roteiro 4); Questão 5 (Roteiro 5).	Dificuldades encontradas na inclusão do aluno com DV e no AEE (recursos, formação, articulação entre os professoras da classe regular, excesso de responsabilidades...).
Avaliação	Questão 12, 13 e 14 (Roteiro 2); Questão 16 e 17 (Roteiro 3);	Dificuldades na avaliação dos alunos e que esta deveria ser feita por mais de um profissional
Falta de conhecimentos específicos e recursos para acessibilidade do aluno com DV	Questão 9 e 10 (Roteiro 1); Questão 4, 8, 9, 10 e 11 (Roteiro 2); Questão 12, 13, 14 e 15 (Roteiro 3); Questão 7 (Roteiro 4); Questão 6 (Roteiro 5).	Desconhecimentos sobre recursos na área de tecnologia assistiva e a oferta desses recursos aos alunos com DV;

CONTINUAÇÃO QUADRO 7

TEMAS	VÍNCULOS ÀS QUESTÕES	DESCRIÇÕES
Falta de formação continuada	Questão 5, 9 (Roteiro 1); Questão 4, 8, 9, 10 (Roteiro 2); Questão 4, 12, 13, 14 e 15 (Roteiro 3); Questão 7 (Roteiro 4);	Queixas sobre a não oferta de formação continuada;
Falta de articulação entre os professores de AEE e os de classe regular	Questão 8 e 9 (Roteiro 1); Questão 16 (Roteiro 2); Questão 9 (Roteiro 3).	Ausência de horários para encontros entre os professores da classe regular e sala de recursos;
Intervenção pedagógica oferecida pela unidade escolar	Questão 4, 7, 9,10 e 11 (Roteiro 1); Questão 8 e 9 (Roteiro 2); Questão 12, 13 e 15 (Roteiro 3); Questão 6 e 7 (Roteiro 4); Questão 6 (Roteiro 5).	Falta de apoio pedagógico por parte da escolas e ausência de recursos humanos para o desenvolvimento destas;
Dificuldades na Aprendizagem	Questão 4 (Roteiro 1); Questão 5 (Roteiro 2); Questão 17 (Roteiro 2); Questão 6 (Roteiro 3); Questão 18 (Roteiro 3); Questão 5 (Roteiro 4 e 5);	Apontamento sobre as dificuldade que os alunos têm para acompanhar os colegas;
Falta de estrutura da escola	Questão 7 (Roteiro 1); Questão 2 (Roteiro 2); Questão 8 e 9 (Roteiro 3).	Ausência de serviços de apoio aos alunos com deficiência.

Tabela 8 - Quantos e quais sujeitos abordaram os temas descritos durante as entrevistas.

Temas	Responsáveis	Alunos	Professores	Outros
Atendimento Médico	02	----	03	02
Atenção por parte dos órgãos governamentais	02	----	04	03
Acompanhamento dos casos pela SEMED	-----	----	05	03
Dificuldades na Avaliação	-----	02	05	04
Falta de atendimento e articulação da SR e Classe regular	-----	01	05	04
Necessidade de TA	02	01	05	04
Dificuldades na aprendizagem	02	04	05	04
Formação de Professores	01	01	05	04
Falta de Conhecimentos específicos para o atendimento aos alunos com DV	02	02	05	04

A partir desta organização, reagrupamos os temas e montamos categorias de forma a orientar a análise dos dados obtidos e a discussão destes. Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- Políticas para o atendimento educacional à pessoa com deficiência visual no município de Queimados;

- Aprendizagem e formação de conceitos pelos alunos com DV;
- Conhecimentos dos educadores sobre a deficiência visual e suas necessidades;

Quadro 8 - Organização dos Temas e Categorias definidas relacionadas aos Objetivos Específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TEMAS	CATEGORIAS
Organizar um panorama qualitativo sobre o atendimento educacional referentes aos alunos com deficiência visual investigados: aspectos estruturais.	Atendimento médico ambulatorial e em salas de recursos;	Categoria 1 - Elaboração de políticas municipais eficazes para o atendimento ao aluno com DV;
	Necessidade de atenção à inclusão por parte dos órgãos governamentais;	
	Acompanhamento dos casos pela Secretaria de Educação.	
Organizar um panorama qualitativo sobre o atendimento educacional referentes aos alunos com deficiência visual investigados: aspectos pedagógicos.	Avaliação;	Categoria 2 - Participação e Aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência visual;
	Falta de articulação entre os professores da classe regular e salas de recursos;	
	Necessidade da oferta de tecnologia assistiva;	
	Dificuldades na Aprendizagem;	
Contribuir para o processo de formação continuada dos docentes através da elaboração de uma formação continuada, a ser oferecida na modalidade a distância, que versará o seguinte tema: "Saberes e Práticas sobre a Deficiência Visual"	Formação de professores para o atendimento ao aluno com DV;	Categoria 3 - Conhecimentos dos educadores sobre deficiência visual e suas necessidades;
	Falta de conhecimentos específicos e recursos para a acessibilidade do aluno com DV;	

4.3.1 - CATEGORIA 1: ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

De modo geral, as respostas às questões elaboradas nos mostraram que ainda são muitos os desconhecimentos e queixas acerca dos suportes necessários ao atendimento dos alunos com DV. Nessa categoria, as narrativas nos mostram que faltam ações políticas municipais que garantam sucesso escolar àqueles considerados deficientes.

Percebemos que atendimentos básicos não são realizados. Os responsáveis encontram dificuldades para consultas, exames médicos específicos e emissão de laudos, ao mesmo tempo que os profissionais das escolas se queixam da exigência de pareceres médicos que atestem a deficiência ou o motivo da necessidade educacional especial para justificar e autorizar o AEE.

Responsável 1

P: *Ele teve atendimento no NAE? (O aluno foi encaminhado ao Núcleo de Atendimento ao Estudante pela unidade escolar).*

R: *Sim, é muito bom mas é aquele negócio, eles não encaminham a gente para médico. Ele reclamava muito das vistas. Dizia que ardia, que não enxergava direito [...] depois eu fui e falei com a professora que ele estava reclamando da visão, aí vieram falar comigo que ele deveria procurar um médico para ver a visão e aí eu fui na secretaria de saúde e eu levei os documentos todos dele e me mandaram para Belford Roxo (município que fica há uns vinte e quatro quilômetros de distância) para ver a operação dele, só que em Belford Roxo não opera, só catarata e de lá me encaminharam para o Hospital dos Servidores (hospital localizado na cidade do Rio de Janeiro, há uns cinquenta quilômetros de distância) e aí lá viram que ele terá que fazer quatro cirurgias e eu fico com medo (chora)*

P: *Aqui na escola?*

R: *É.*

Responsável 2

Responsável: *Quando eles vieram estudar eu falei pra ela (a professora na época) que eles tinham um problema na visão, que os gêmeos não enxergavam. Aí eu comecei tudinho aqui.*

P: *E aí daqui, você os levou ao médico?*

R: *Levei. Aí, como eu sou da Igreja Assembleia, aí a irmã lá é enfermeira, aí ela marcava as consultas pra eles. Marcou no São Zacharias (Localizado em Botafogo, bairro da Zona Sul do rio de Janeiro, a uns 60 quilômetros de distância de Queimados)*

P: *Eu fui... Aí a Doutora viu uma nata “nos olho” dele, levei pro Benjamim Constant (Localizado na Urca, bairro da Zona Sul do rio de Janeiro, a uns 60 quilômetros de distância de Queimados). Aí falaram que iam ver o caso dele, também não me deu solução de nada. E até hoje... Falou que ia ligar e eu “tô” esperando até hoje. Não ligaram não.*

A respeito dos encaminhamentos feitos para o Núcleo de atendimento ao Estudante (NAE¹⁷), a queixa é sobre a longa demora para iniciar a avaliação e acompanhamento dos alunos.

Outra insatisfação é a respeito da falta de acompanhamentos dos alunos por parte da secretaria de educação. Os relatos advertem que não existe uma assessoria de rotina acompanhamento de rotina ou estudos de casos para orientação às escolas. A falta de SRM foi bastante apontada, assim como a falta de recursos paliativos à deficiência.

Professor Leandro - Turma Regular

P: *A escola ou a secretaria de educação produz algum material adaptado a aluna? Algum material exclusivo para o uso da aluna Mariana?*

R: *Creio que não. Olha, eu não sei se a escola produz ou se possui material adaptado, eu nunca vi esse material. O material que foi produzido para ela foi o material que eu produzi, eu produzi um material para ela, principalmente pelo fato de que nós estamos trabalhando com o conteúdo de frações, e claro que a aluna vai ter uma dificuldade para visualizar, para perceber as operações com frações, a adição, subtração, então eu fiz o quê? Eu recortei um tangran, de papelão né, onde ela consegue observar, ela consegue apalpar as formas geométricas, quadrado, triângulo, triângulo grande, triângulo pequeno, paralelogramo, e eu vou trabalhando os conceitos científicos de fração.*

Professora Maria -Turma Regular

P: *Você conhece algum tipo de tecnologia assistiva para o deficiente visual?*

R: *Não.*

P: *Já ouviu falar? Conhece alguma?*

R: *Já ouvi falar, mas não conheço.*

¹⁷ NAE significa Núcleo de Atendimento ao Estudante. Este setor é vinculado à SEMED e à Secretaria de Saúde, ele atende de forma multidisciplinar os alunos encaminhados pelas escolas para avaliações e atendimentos. Mas de acordo com as informações passadas pelas escolas, como são muitos encaminhamentos, há uma longa fila de espera e quando o aluno finalmente consegue o atendimento, estes são feitos por um tempo máximo de seis meses

P: Não conhece? Ela (aluna com DV) utiliza algum tipo de tecnologia que você perceba? Você acha que ela utiliza algum recurso?

R: Não, durante a aula não.

Professora Francisca - Apoio Pedagógico

Eu levei tudo (para o atendimento). Eu trago tudo. A escola não tem esses instrumentos. Minha mochila vem pesada porque eu preciso trazer tudo: reglete, punção, soroban, tudo. Na escola não temos nada para o atendimento ao aluno com DV! Aqui muitos não conhecem esses materiais.

Professora Kelly - Turma regular

P: Você conhece algum tipo de recurso de tecnologia assistiva que possa ser usado para criança com DV?

R: Não, nenhum.

P: Tá. Eu vou falar alguns e você me diz se conhece: fonte ampliada, lápis 6b, régua de ampliação, ela amplia a fonte, caderno de pautas largas, máquina Perkins, Reglete, Soroban?

R: Conheço alguns sim, mas lá da outra escola.

P: A escola então não tem esses recursos? E material adaptado?

R: Aqui não.

Como mencionamos, a ausência de SRM nos alerta para a necessidade de uma maior atenção em relação às circunstâncias educacionais voltadas ao aluno na rede pesquisada. Ao ser questionada se as SRs existentes foram implantadas em concordância com as regulamentações do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), a equipe nos afirmou que são apenas cinco as SR multifuncionais. As demais SRs não disponibilizam os materiais indicados pelo MEC exatamente por não pertencerem a essa categoria.

Sobre a existência de SR em número suficiente, é preciso mencionar que embora o sistema municipal de educação de Queimados não disponha de SRM equipadas da forma como determina o decreto nº 7.611, a Deliberação nº 13, de dezembro de 2012, do Conselho Municipal de Educação de Queimados, documento oficial que normatiza as diretrizes para o AEE naquela rede, prevê, em seu artigo 6º, a oferta de recursos de acessibilidade para o seu alunado:

Art. 6º - O Atendimento Educacional Especializado compreende a **disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para a eliminação de barreiras à plena participação na sociedade e ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos**, considerando que:

I - **recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de infraestrutura e de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços;**

II - deve ser prestado em contraturno, de forma a complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular da própria escola ou de outra escola da rede municipal, inclusive as conveniadas, nas salas de recursos multifuncionais. [...] (QUEIMADOS, 2012, grifo nosso).

A mesma deliberação determina em seu artigo 3º que o atendimento aos educando com NEE deve se dar preferencialmente em classes regulares e no Atendimento Educacional Especializado. Contudo, dos quatro alunos analisados, apenas um tinha atendimento regular em sala de recurso e outra (cega total) que iniciou as aulas de apoio pedagógico só agora, no mês de abril deste ano, apenas no oitavo ano do ensino fundamental.

Outro problema que envolve o atendimento em SR é a falta de articulação entre os professores dessas e os das turmas regulares. Ao perguntar acerca dessa questão à equipe de orientação pedagógica da escola onde está inserida a aluna Mariana, ela me respondeu que os professores não se encontram e também não percebi nenhuma articulação da referida equipe para que esses encontros ocorram.

4.3.2 - CATEGORIA 2: PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Falar de inclusão sem considerar que esta deve estar acompanhada de todo um aparato necessário à garantia de respostas positivas em seu processo é falacioso. A análise da oferta desses “aparatos” nos mostrou que eles estão insuficientes e assim, não são capazes de garantir uma efetiva participação dos alunos com deficiência no espaço escolar.

A falta de recursos para a acessibilidade da pessoa com deficiência é um entrave, normalmente uma barreira intransponível à aprendizagem. Essa

ausência se contrapõe ao que conjectura a política de educação inclusiva, que prevê o acesso, a participação e a aprendizagem no espaço escolar. Este assunto é o tema da nossa segunda categoria “Participação e Aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência visual”, que foi bastante citado nas conversas entre os educadores.

Os docentes ao serem perguntados sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos investigados, responderam positivamente, isto é, todos disseram que os alunos têm potencial de aprendizagem, não obstante quando foi indagado aos mesmos sobre a aprendizagem de seus alunos, eles responderam que esta ainda se encontra aquém do que se espera para o nível escolar:

Professora Kelly - Turma Regular

- P: Na sua opinião Lucas e João são capazes de aprender?

- R: Eles são inteligentes e muito esforçados.

P: Lucas e João sabem ler, somar, subtrair?

R: Não, não sabem nada.

Professor Leandro - Turma Regular

- P: Ela (Mariana) é capaz? Para você ela é capaz de aprender matemática?

- R: Com certeza! ela é capaz de aprender conteúdos matemáticos [...]

- P: Na sua opinião ela (Mariana) sabe somar, subtrair, multiplicar e dividir?

- R: Somar, subtrair e multiplicar eu tenho quase certeza, somar e subtrair sim, cem por cento, multiplicar e dividir, com dificuldades, com muitas dificuldades. Ela não domina cem por cento as quatro operações elementares não.

Professora Maria - Turma Regular

P: Como você descreve a aluna?

R: Muito inteligente! Esperta, participativa. Com relação a minha disciplina ela ama. P: Você acha que ela lê bem?

R: (Silêncio) Como a participação dela comigo é só oral, eu não vou dizer assim, a leitura. Ela canta, ela fala assim muito, assim, na leitura, se eu perguntar assim pra ela no português, se eu falar pra você que eu tive acesso a isso, não. Mas ela cita assim as letras. Se você falar “escreve as letras tal, tal, tal, tal, tal,”, ela vai, escreve em Braille. Assim, a escrita dela eu não vi, porque é o cuidador que acompanha e escreve as respostas que ela dá.

Muitas vezes os educadores fizeram uma certa confusão entre socialização e participação com qualidade e construção de conhecimentos. Como na narrativa abaixo:

Suzana - Orientadora Pedagógica

P: *Como você vê a aluna Mariana?*

R: *Ela é como eu te disse, ela é uma pessoa fácil de “lhe” dar. Ela é, assim, companheira, ela é assim, ela parece que você já é amiga dela, sabe? Você brinca com ela, você conversa com ela, ela participa, adora cantar, tem uma voz incrível, tem uma voz bonita. Ela disse que ia estudar música para cegos, não sei se começou! Eu disse, vai mesmo, porque você é competente, eu acredito na sua capacidade, você vai chegar lá. Todo mundo gosta dela, não tem quem não goste de Mariana. Não sei, não sei se é o fato do jeito dela ser, não sei se é assim a questão da gente já olhar e já sentir um carinho por ela.*

Ao ser questionada sobre a aprendizagem:

P: *E sobre sua aprendizagem?*

R: *Eu ainda não tive oportunidade de ter uma vivência maior em relação a aprendizagem [...] Eu, necessariamente desconheço, o que eu fico sabendo é que os professores avaliam ela né, dentro da lei, e isso não tá muito, só legal, né? Não tá muito legal. A questão não é só ela ser aprovada né? Pela lei, ela precisa aprender. Ela precisa compreender dentro do mundo dela, o que ela pode alcançar, né? E se outros alcançaram, mesmo sendo cegos, ela, eu tenho certeza plena e absoluta, é uma aluna que vai alcançar, que pode alcançar, desde que ela tenha possibilidade de ter grupos adequados pra necessidade dela.*

Um dado importante a ser considerado, é a respeito das colocações sobre as práticas inclusivas apontadas no Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas. Nos três documentos analisados encontramos disposições favoráveis a, porém bastante genéricas quanto ao processo inclusivo. Em apenas um observei ações e metas para o alcance efetivo de tal processo. Vale dizer que todos os documentos reconheceram a Educação como direito de todos, cabendo a escola se adequar para receber os alunos com deficiências e/ou NEE.

Embora enfrentando dificuldades no acesso, participação e aprendizagem significativa nos espaços comuns de educação, os alunos e seus responsáveis

gostam e confiam nas escolas. Os responsáveis fazem questão que seus filhos participem deste espaço:

Mariana - cega - 8º ano

P: *Então Mariana, você gosta dessa escola?*

R: *Gosto.*

P: *Gosta daqui?*

R: *Todo mundo me trata bem, nunca ninguém me tratou mal aqui*

P: *Ah, que bom!*

R: *Aqui, tem bastante colega.*

Responsável 1 - mãe do aluno Alex - 2º ano - Baixa visão e hiperativo

P: *Quando e como você percebeu que o Alex tinha uma dificuldade na visão?*

R: *Eu não sabia! Eu só descobri aqui, quando eu matriculei ele aqui na escola. Para mim ele era só hiperativo, aí eu falei “tá bom”. Eu não sabia, até quando eu matriculei ele, a menina da secretaria me perguntou: “ele tem alguma deficiência e eu falei não, que eu saiba não.*

P: *Com quantos anos?*

R: *Ele tinha seis anos. Aí ela falou “Tá bom, mas depois vieram os problemas, a descoberta né? Os problemas dele, aí a (Pausa e diz “quando eu falo eu choro.... Pausa.... (Choro)*

P: *Ele é hiperativo?*

R: *É sim, foi aqui também que eu descobri. Tudo foi aqui. Dona XXXXX (diretora) me ajudou muito e dona Tânia (professora) também (chora novamente).*

P: *Fique tranquila, elas elogiaram muito você, disseram que você é uma mãe presente e cuidadosa.*

R: *Se me chamar eu vou mesmo, você me chamou e eu vim.*

João - 3º ano - Baixa visão

P: *Vamos lá João! Você gosta da escola?*

R: *Gosto.*

P: *Você gosta de vir pra cá? Por que você gosta?*

R: *- Eu gosto de estudar.*

Responsável 2 - mãe dos alunos Lucas e João, ambos com baixa visão

P: *Por que que você os traz todos os dias à escola? (A escola fica a mais de um quilômetro de sua casa).*

R: *Porque eu quero que eles “aprenda” né. Que não é porque eles são “especial”, assim “diferente dos outro”, que eu quero tirar assim, eles de circulação, eu quero que eles “aprenda” cada vez mais, e é assim. Da Escola, eu quero que trate eles bem, que eles não “chegue” se queixando nada.*

P: *E eles gostam da Escola?*

R: *“Gosta”, quando eles “tava” nas férias, eles “falava”: “Vamo” mãe, quando é que “começa” a Escola? Eu digo, ah meu filho, só em fevereiro.*

P: *Que bom! (Risos) Que bom!*

Quanto a avaliação do alunado com deficiência, embora a deliberação nº 13/12 - lei que rege o atendimento educacional a esse grupo na rede municipal - preveja o acompanhamento do desenvolvimento escolar através de relatório individual, ao serem questionados sobre as avaliações dos alunos com deficiência, os professores entrevistados reclamaram sobre a falta de apoio e diretrizes claras para a adoção de critérios diferenciados, uma vez que esses, na maioria das vezes, têm seu rendimento bastante comprometido em relação aos demais.

Investigando a referida legislação, constatamos que há uma preocupação do órgão municipal de educação com esta avaliação. Neste documento é determinado que a avaliação dos alunos com NEE¹⁸ deverá ser feita da seguinte forma:

I - Quanto ao Atendimento Educacional Especializado realizado nas SRM e CAEE¹⁹, a avaliação será registrada através de **Relatório Individual de Atendimento Educacional Especializado (RIAEE)**, ao final de cada período letivo, sempre em duas cópias, sobre os atendimentos realizados e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno [...]

II - Quanto às turmas regulares, a avaliação dos alunos inclusos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, será registrada somente através de **Relatório Individual (RI)**, ao final de cada período letivo, contemplando:

a) a avaliação registrada no RIAEE pelo professor da SRM ou do CAEE, quando em atendimento;

¹⁸ A deliberação nº 13/12 denomina os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação como “alunos com NEE”, sem fazer distinção entre um e outro.

¹⁹ CAEE - Centros de Atendimento Educacional Especializado.

b) as observações e acompanhamento das produções e potencialidades do aluno, feitas pelo docente da classe regular e por outros profissionais que participem do Atendimento Educacional Especializado (QUEIMADOS, 2012, p. 07, grifo do autor).

No entanto, essas normativas parecem não fazer parte da realidade educacional:

Ana - cuidadora

- P: Quando ela faz alguma tarefa, os professores... você sabe como é que funciona essa avaliação deles? Eles leem em Braille?

- R: Não, eles não leem. Eu assim que comecei a trabalhar com ela, eu perguntei como era, ela dizia que, por exemplo, se eu passo alguma atividade que ela tem que escrever, tipo, eu quero essa atividade, que responda essas questões e eu vou olhar o caderno. Aí parece que chamavam ela e ela lia o que “tava” escrito, o que ela fez pro professor.

Professora Kelly - Turma Regular

- P: Como eles são avaliados?

- R: Por relatório.

- P: Relatório comum ou um relatório específico?

- R: Relatório comum do ciclo (referindo-se ao relatório utilizado para avaliar os alunos do ciclo básico de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos de escolaridade).

- P: Mas têm algum outro profissional os avaliando?

- Não só eu. Só o professor.

Professora Tânia - Sala de Recursos / Turma Regular

- P: Como você o avalia?

- R: Oralmente. Ele ainda não está alfabetizado, então eu faço as perguntas oralmente e ele me responde.

- P: A avaliação é igual a dos demais alunos?

- R: Sim, faço as mesmas perguntas, mas ele me responde oralmente. Depois anoto em seu relatório.

- P: Qual relatório? Ele tem relatório próprio, quer dizer, diferente dos demais?

- Não. Uso o mesmo que é utilizado para os outros alunos.

Professor Leandro - Turma Regular

Olha, avaliação é oral. Eu faço uma avaliação oral com a aluna e, só faço perguntas sobre os conceitos, sobre os conteúdos que foram abordados na sala de aula. Conceitos que eu já falei ou conceitos que eu escrevi no quadro e a cuidadora passou para ela

né? Como por exemplo dos conjuntos numéricos, eu pergunto, por exemplo se a fração um meio pode ser usada para representar por exemplo uma quantidade de alunos em sala de aula né? Então ela passa a ter noção de que, pô, a fração um meio não pode ser a metade do aluno, não existe (risos) então você não pode trabalhar, é, ou seja, a quantidade de alunos numa sala, numa escola, deve ser representada por um número natural, não pode ser um número negativo, então a gente vai fazendo avaliação oral.

Professora Maria - Turma Regular

P: Como você, o que você acha que poderia ajudar na avaliação dela?

R: (silêncio) Ajudar? Eu acho que esses recursos tecnológicos que você está falando eu acho que ajudaria a melhorar e assim, o conhecimento maior do professor também, em como lidar também com (Hesita) Com a deficiência. [...]

P: Como você a avalia?

R: (silêncio) Eu avalio ela principalmente assim, de forma oral, ela até faz questão de fazer a prova, teve uma prova que ela fez que ela falou assim, “professora, eu não me saí bem”, mas eu, eu avalio ela, ainda falo assim, Mariana, essa vale um ponto, é assim ó, vale um ponto, essa é pra você, eu avalio ela de forma oral.

4.3.3 – CATEGORIA 3: CONHECIMENTOS DOS EDUCADORES SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS NECESSIDADES

A última categoria - que para nós é a mais importante, pois se refere à formação de professores para as práticas inclusivas e trata sobre os “Conhecimentos dos educadores sobre deficiência visual e suas necessidades”. Para nós essa categoria é de suma importância porque a partir dela, ou seja, a partir dos conhecimentos que os professores têm sobre as deficiências e suas necessidades, surgem ou sanam-se outras, portanto, se os educadores ou gestores têm conhecimentos sobre a deficiência, seja ela qual for, estes serão capazes de auxiliar ou pleitear a “elaboração de políticas municipais eficazes para o atendimento ao aluno com Deficiência (categoria 1) e promover “Acesso, participação e aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência visual” (categoria 2).

O tema “Conhecimentos dos educadores sobre deficiência visual e suas necessidades” surgiu em todas as entrevistas realizadas. Todos os educadores

que participaram deste estudo mencionaram o desconhecimento que envolve as necessidades da pessoa com deficiência.

A falta de preparo para as práticas inclusivas é lugar comum quando os professores discutem sobre a inclusão e seus processos. A esse respeito, buscamos em 2014 procurar constatações e causas para tal queixa e começamos por investigar os dados do censo escolar do ano anterior. Ao analisarmos esses dados, a relação entre a demanda e o fluxo da inclusão escolar dos alunos com deficiência no estado do Rio de Janeiro (INEP, 2014) nos chamaram atenção, o que gerou o artigo intitulado “Inclusão em Educação: Ainda um desafio na formação inicial dos professores”, que foi submetido, aceito e apresentado em 25 de abril de 2014 no IV Seminário Estadual *Anpae RJ: 25 anos da constituição cidadã, repercussões nas políticas públicas de educação*.

Na pesquisa para a produção desse artigo, constatamos que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Rio de Janeiro estão maciçamente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo diferente das garantias registradas nas legislações, esses não têm conseguido seguir o fluxo na sua escolarização, esvaziando significativamente os segmentos que se sucedem, chegando a um total de 75,5% de evasão do total de matrículas dos anos finais do ensino fundamental em relação aos anos iniciais (MONTEIRO E ARAGON, 2014a).

A tabela a seguir apresenta esses resultados:

Tabela 9 – Análise do fluxo escolar considerando a matrícula inicial e final dos alunos com NEE no ano de 2013 no estado do Rio de Janeiro

		MATRÍCULA INICIAL						
Alunos		ENSINO REGULAR				EJA		
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental			EJA Presencial	
		Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ens. Médio	EJA Fundamental	EJA Médio
Sem NEE		115.344	193.092	781.971	733.073	444.195	115.134	58.711
Com NEE		604	1.706	25.891	6.333	2.151	2.995	277

Fonte: Monteiro e Aragon, 2014a

Ao analisarmos a situação que a Tabela 9 nos apresenta, percebemos que o fluxo escolar em relação aos alunos com e sem NEE decresce, mas esse decréscimo é exacerbado quando se verificam os números referentes aos alunos do segundo grupo, evidenciando o fracasso da escola para com esses sujeitos.

Relacionando esses resultados aos encontrados na rede municipal de Queimados, verificamos que a situação não é diferente, visto que, do total de 430 alunos incluídos, 342 encontram-se nos anos iniciais do ensino fundamental. O que equivale a quase 80% do total de alunos.

Deborah - Orientadora Pedagógica

P: Qual a sua opinião sobre a inclusão?

R: A inclusão é necessária, porém, deveria, o município deveria disponibilizar recursos para que a inclusão ocorresse de fato. Né, a gente acha que é muito bonito na teoria, os alunos interagindo uns com os outros, na classe regular, muito bacana, mas na prática, sem subsídios pra que isso ocorra de fato, a inclusão é “balela”.

Corroborando os resultados apontados, na análise das grades curriculares foi constatado que as licenciaturas também não oferecem disciplinas que consigam garantir uma formação mais completa para auxiliar o professor no processo inclusivo.

Professor Leandro - Turma Regular

P: O que você acha que pode ser feito para melhorar as dificuldades? Essa participação dela (Mariana) na sala?

R: Olha, o que poderia ser feito é que nós, professores, poderíamos, a instituição, não é, a prefeitura ou o estado, eles poderiam oferecer um curso, não é? Um curso para que nós pudéssemos ser preparados para receber esse aluno. Eu inclusive nunca recebi curso nenhum, eu realmente não fui preparado para trabalhar com esse aluno, eu tento trabalhar, na medida do possível, tento fazer uma leitura. Não é? Tento buscar é, autores de livros para o tipo de aluno, mas eu não tenho preparação nenhuma para isso.

Deborah - Orientadora Pedagógica

- P: Você acha que tem alguma coisa que possa ser feita para melhorar essa participação?

- R: Olha, a gente tem assim, na realidade, como você conhece a Escola, a Escola é carente de estrutura física pra tudo, tanto “pro” aluno tido normal, ainda mais para o que tem alguma necessidade especial ou atendimento. Nós não temos, no caso, recurso, a professora não tem uma capacitação específica pra atuar naquela necessidade do aluno, né, então assim, a gente vai tentando, vai se adequando, vai buscando, vai conversando, vamos tentando caminhos para poder, amenizar. Mas eles sabem que, assim, a nossa Escola, olha o entorno, o contexto da periferia, têm alunos que não conseguem direito nem chegar na Escola.

O artigo “Inclusão em Educação: Ainda um desafio na formação inicial dos professores”, produto final da pesquisa a qual mencionamos, gerou o desdobramento de um outro artigo intitulado “O desafio na escolarização da criança com Necessidades Educacionais Especiais”²⁰, que foi submetido e aceito para a Revista Educação Pública, da Fundação CEDERJ²¹. Nele, nos apropriamos dos resultados da pesquisa sobre as grades curriculares para a promoção dos processos de inclusão na formação inicial de professores e as relacionamos às dificuldades na escolarização de alunos incluídos com DV e surdez.

É importante esclarecer que não se apresentam aqui colocações desfavoráveis a inclusão devido às inúmeras dificuldades apontadas, ao contrário, ressaltamos a necessidade de serem considerados os aspectos que possibilitam seu sucesso, que por sua vez está atrelado aos conhecimentos daqueles que lidam diretamente com esse processo.

As constatações com as quais nos deparamos, nos levaram novamente a questionar o papel fundamental das licenciaturas, que é o de propor formação adequada àqueles que lidam com as demandas que chegam às escolas.

De modo geral, observamos que os educadores já superaram as falas em oposição ao processo inclusivo, agora eles a aceitam como necessária e possível, contudo advertem as necessidades para que esta tenha sucesso e promova sucesso na vida dos alunos.

²⁰<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/desafios-na-escolarizacao-da-crianca-com-necessidades-educativas-especiais>

²¹ Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Entendemos que existe por parte dos responsáveis pela educação no município de Queimados uma inquietação acerca da urgência em instrumentalizar aqueles que lidam diretamente com os sujeitos com deficiência, dentre essas, a deficiência visual. Tal consideração se dá pelo fato da deliberação 13/12 determinar em seu artigo 11, parágrafos 1º, 3º e 9º respectivamente, como atividades promovidas no AEE, o ensino no sistema Braille, a utilização pedagógica de recursos ópticos e não ópticos para alunos com baixa visão e o ensino do soroban para alunos cegos. No entanto, constatamos que este processo ainda tem uma longa caminhada.

Mariana - aluna DV e Ana - Cuidadora)

P: *Você acha que eles (amigos) te consideram uma pessoa querida?*

R: *Eu acho.*

P: *Tá! E quanto aos seus professores?*

R: *Professores?*

P: *Sim*

R: *Hum! Deixa eu ver, o de (área de ensino) é legal, ele explica, explica a matéria, agora quem não gosta de explicar muito é o xxxxx e a xxxxx. O xxxxx é, tipo assim [...] ele taca o dever no quadro né? Entendeu? É que é muito texto, só eu lendo mesmo.*

P: *E na matemática Mariana? Você têm dificuldades?*

R: *Matemática? Hum, um pouquinho, fazer conta não consigo.*

P: *Tá! Mas você usa o Soroban? Você conhece o Soroban? (Esse instrumento foi apresentado no quadro 2 deste trabalho)*

R: *Conheço mas não consigo usar. [...]*

P: *Você usa reglete na sua sala? (Instrumento também apresentado no quadro 2)*

R: *Uso.*

P: *Tá, usa reglete, e você consegue acompanhar rápido ou o necessário?*

R: *(Mariana) Assim, eu copio um pouco devagar, não consigo copiar rápido, às vezes não dá pra copiar tudo, o professor (a) xxxxx só vai apagando, passa, apaga, passa, apaga, ela copia pra mim (a cuidadora). Não consigo pegar, aí ela me passa.*

P: *(direcionada à cuidadora) Você passa oralmente, ou ...*

R: *(cuidadora) – O professor (a) passa e apaga, aí eu copio, e vou passando pra ela aos poucos, porque nem sempre ela consegue acompanhar.*

Os resultados coletados por esta pesquisa nos confirmou que ainda são muitos os obstáculos a serem superados no que se refere a inclusão dos alunos com deficiência e/ou NEE. Mais ainda, nos mostrou a urgência em uma ação eficaz e coletiva, que se ignorada, essas dificuldades dificilmente serão resolvidas.

5 - DISCUSSÃO

Conforme ressaltam Laplane e Batista (2008), o sucesso escolar de alunos com DV ainda é um desafio. Para nós, uma grande razão para esta realidade no município de Queimados é a falta de conhecimentos dos professores a respeito dos recursos concernentes à tecnologia assistiva e às necessidades dos DV. Em nosso estudo, à medida que íamos apresentando algumas dessas ferramentas, os docentes afirmavam que sua oferta é precária e quase inexistente.

Nas palavras de Coimbra (2003, p.76), o “ato de conhecer é a capacidade que o sujeito tem de agir sobre o objeto da realidade, para modificá-lo, ao mesmo tempo modificando-se e modificando suas relações com o mundo”. Nessa linha, para nós, a ausência de conhecimentos acerca da deficiência visual e dos meios para o acesso à informação e ao conhecimento para esses sujeitos, provavelmente têm afastado os alunos das unidades de ensino e tem feito com que os matriculados não obtenham sucesso escolar.

Na categoria “Elaboração de políticas municipais eficazes para o atendimento ao aluno com DV” observamos muitas queixas a respeito da carência de atenção aos processos de inclusão na rede de ensino. Todos os professores entrevistados apontaram como um empecilho a este processo a falta acompanhamento dos casos pelas secretarias municipais, especialmente as de educação e saúde.

Como exemplo da necessidade de atenção à inclusão pelos órgãos governamentais, ou seja, uma participação mais efetiva das secretarias, podemos citar o descontentamento a respeito da exigência de laudos médicos expedidos por profissionais especializados da saúde, para o aluno ser considerado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e apto a participar das SRM.

De acordo com informações obtidas pelos responsáveis, percebemos que eles precisam recorrer a outros municípios e a outras instâncias governamentais para conseguirem atendimento médico, visto ser difícil o agendamento e acompanhamento para uma avaliação diagnóstica e possível laudo de deficiência.

A exigência de laudos e pareceres médicos, a nosso ver, é relevante e prudente, todavia sabemos as dificuldades que muitas vezes pais, mães e

responsáveis enfrentam para conseguir uma avaliação multidisciplinar emitida pelo setor público.

Reconhecendo tais dificuldades, o parágrafo único do artigo 13 da deliberação nº 13/12 determina que:

Na inexistência do laudo, caberá à ETAP²² e à Implementação da Educação Especial a análise do histórico educacional, social e familiar do aluno, providenciando junto à profissionais especializados da saúde e educação a emissão de Parecer sobre Atendimento Educacional Especializado a ser oferecido (QUEIMADOS, 2012, p. 06).

Não nos parece que esta orientação se concretize, visto que os orientadores e professores entrevistados declararam não se sentir aptos ao atendimento ao aluno DV, além da queixa pela falta de acompanhamento dos casos e falta de articulação entre as secretarias de saúde e educação.

Sobre a avaliação, a mesma legislação resolve que esta deve ser feita através do Relatório Individual de Atendimento Educacional Especializado (RIAEE), contudo, nenhum dos orientadores e professores que participaram dessa pesquisa mencionou algo a respeito da normativa, o que nos dá impressão de não haver um esclarecimento ou consenso sobre os critérios de avaliação adotados. Todavia, observamos diferentes e positivas tentativas de acompanhamento dos progressos dos alunos, nas quais os professores buscam conhecer e cooperar com os mesmos conforme suas necessidades.

A respeito das dificuldades dos professores e da falta de diretrizes claras para o trabalho com os alunos incluídos, é preciso esclarecer que tais dificuldades não são exclusivas da rede investigada. Laplane e Batista advertem que a inclusão de alunos com NEE ainda não está consolidada em muitas redes de ensino, e que por isso os alunos enfrentam problemas que os impedem de alcançar uma escolaridade bem sucedida (LAPLANE; BATISTA, 2007, p. 87).

Percebemos que faltam recursos materiais e humanos para o AEE aos alunos com deficiência visual nas três unidades de ensino verificadas. Na escola 1, a mais afastada, as instalações físicas estão precárias, com alguns espaços

²² ETAP - Equipe Técnico Administrativo Pedagógica das unidades de ensino. Compõem a ETAP: orientadores pedagógicos e educacionais, diretores, coordenadores de turno.

interditados e existe carência de professor justamente na turma onde estão inseridos os alunos com DV, o que tende a prejudicar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que não poderíamos deixar de comentar a carência de SRM, visto ser bem grande e urgente a demanda para a implantação de SR na rede investigada. Segundo o censo escolar²³ (INEP, 2014), a rede obteve um total de 342 alunos incluídos nos anos iniciais do ensino fundamental e atualmente, de acordo com as informações dadas pela equipe de implementação de Educação Especial, ela disponibiliza sete SR, que atende um total de 110 alunos incluídos.

Se considerarmos que a referida instância de ensino adota a política de inclusão total e não oferece turmas especiais, com os números apresentados pelo INEP, menos de 30% dos incluídos estão tendo Atendimento Especializado. Essa realidade vai contra o inciso III do artigo 58 da LDBEN, que determina a existência de “professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado”, a diretriz V do artigo 1º do decreto nº 7.611 que garante ao aluno incluído, “a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação”, além da própria deliberação municipal que dispõe sobre AEE, que prevê no parágrafo 1º do artigo 3º “o atendimento ao educando com NEE preferencialmente na rede regular de ensino e no atendimento educacional especializado”.

Em nossa pesquisa na rede municipal de Queimados, todos os educadores apontaram a falta de formação como um grande impedimento às práticas que promovem a inclusão. A nosso ver esta insatisfação é acertada, uma vez que o desconhecimento gera muitas vezes a negação e omissão, fazendo com que o aluno fique à margem de uma escolarização emancipatória, aquela que, segundo Freire (2008) “possibilita a ação-reflexão-ação, que tem o poder de conscientizar e libertar os sujeitos”.

Além disso, as informações que encontramos ao pesquisarmos as grades curriculares de algumas licenciaturas, ratificam as queixas sobre a ausência de informação concernentes às deficiências e as apresentam como absolutamente pertinentes, especialmente quanto à deficiência visual, visto que apenas uma

²³ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

universidade entre as cinco pesquisadas, oferece uma disciplina, ainda assim optativa, abordando cegueira e baixa visão.

Com isso, podemos inferir que a falta de conhecimentos mais aprofundados a respeito das deficiências e suas necessidades na formação inicial, geram uma grande lacuna entre o que asseveram as legislações sobre a inclusão e o que realmente se verifica nas instituições escolares.

Para nós, é impossível garantir participação e condições mínimas de aprendizagem deixando mais de 70% dos alunos incluídos, alijados dos atendimentos legais e dos recursos imprescindíveis a esses.

A respeito do cumprimento às garantias educacionais legais ao aluno com deficiência e NEE, o documento municipal que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, reconhece sua importância, quando a prioriza, colocando no artigo 1º dessa lei, que o aluno com NEE deve ter condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular”, assegurando o “fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino e aprendizagem”.

Todavia, sem um acompanhamento efetivo e o entendimento que incluir passa, necessariamente, pela oferta (garantida por lei) de tecnologia assistiva, serviços e recursos especializados, a eloquência do discurso fica apenas no papel.

Os resultados encontrados nesta pesquisa não nos surpreenderam, visto que a coordenação municipal de educação especial, no início de nossa investigação, ao ser indagada sobre o quantitativo de alunos com deficiência visual, afirmou que não sabia se tinha e nem quantos seriam, pediu que nós verificássemos no censo escolar ou que entrássemos em contato direto com as gestoras das unidades de ensino.

Infelizmente esta realidade se repete em outros lugares. Pesquisas realizadas vêm confirmar que o sucesso escolar de alunos incluídos ainda está distante de se concretizar. Caiado (2003), em um estudo que descreve as dificuldades enfrentadas na trajetória escolar de sujeitos com deficiência visual, afirma que “construir uma escola inclusiva, uma vida digna, é desafio coletivo de muitas vozes”. A autora afirma que “esta não se constrói no isolamento acadêmico, mas com participação acadêmica” (CAIADO, 2003, p. 132).

Outras pesquisas realizadas desde o Ensino Fundamental até o Ensino superior (DELPINO, 2004; MASINI, 2007; GIL, 2009), igualmente revelaram o despreparo de professores na condução do processo educacional de alunos com deficiência visual. Em todas essas pesquisas foram mencionados os desconhecimentos dos educadores, a falta de recursos de acessibilidade, além do preconceito e estereótipos como grandes impedimentos ao bom rendimento escolar de alunos DV.

Apesar dos resultados encontrados neste estudo, ao conversarmos com pais e alunos, vimos que eles gostam e confiam na escola, mesmo quando as condições não são tão adequadas e as garantias legais não são completamente cumpridas pelos setores responsáveis. Eles veem a escola como positiva, acolhedora, um lugar em que acreditam e onde se sentem seguros.

A nosso ver ainda há muito a ser feito para que se alcance uma inclusão eficaz, seja para o aluno com NEE, com deficiência ou os dois. Ainda há muito a ser pesquisado, estudado e discutido dentro dos muros das escolas, de forma que estas cheguem a um consenso em relação à oferta de atendimento satisfatório aos alunos incluídos.

As dificuldades e desconhecimentos dos professores a respeito dos recursos de tecnologia assistiva para a inclusão do aluno DV e o papel da formação inicial e continuada de professores que atuam diretamente no atendimento a esse aluno, constituem-se nos principais entraves a uma efetiva inclusão que contemple não só a socialização mas também a produção de conhecimentos por parte desse aluno.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, ao traçar o panorama sobre a estrutura e o atendimento educacional de alunos com deficiência visual, foi percebido uma baixa qualidade no atendimento desses, atribuída por nós a uma formação deficiente dos professores para a inclusão, além da falta de articulação entre os coordenadores, professores de sala de recursos e sala regular, sendo observado ainda uma enorme carência de recursos materiais denominados “tecnologia assistiva”.

As necessidades de formação do corpo docente ficam evidentes, visto que todos os educadores que participaram dessa pesquisa se colocaram favoráveis à inclusão dos alunos DV, no entanto, mencionaram ainda conhecer pouco sobre as necessidades desses e ainda se queixaram da pouca oferta de recursos para este atendimento.

A cada escola que visitamos percebemos as dificuldades enfrentadas no dia-dia por alunos e professores. Ficou clara a carência desses profissionais sobre maiores conhecimentos a respeito das deficiências e transtornos apresentados por alguns de seus alunos. Os professores e gestores muitas vezes se sentem solitários e sobrecarregados, mas ainda assim buscam alternativas para atender aos alunos diante de inúmeros obstáculos.

Consideramos que muitos dos problemas apontados nessa pesquisa são consequências de uma formação inicial ainda insuficiente e que talvez nunca seja capaz de dar conta das demandas diversificadas que encontramos nos espaços das escolas. Daí a importância de se considerar a formação continuada como possibilidade real de aprendizagem, de interação e de construção de conhecimentos. Desta forma, cabe destacar que as reflexões iniciadas neste trabalho pretendem contribuir para o aumento do debate das práticas pedagógicas voltadas àqueles considerados “cegos” ou com “baixa visão”.

A nosso ver um dos maiores empecilhos à inclusão do aluno com DV o desconhecimento. Ele faz com que o aluno fique a margem do processo de escolarização e assim não obtenha sucesso em sua vida escolar. Além disso, o desconhecimento faz com que não sejamos capazes de pleitear o que é de direito.

Nesse sentido, apresentamos, como produto desta dissertação, um curso de formação continuada sobre TA para inclusão do aluno DV. Os resultados nos apontaram que os desconhecimentos não são apenas sobre os recursos, eles vão além, envolvem dúvidas e equívocos sobre aspectos fundamentais da deficiência visual. Desta forma, o curso inclui o esclarecimento relativo à distinção entre cegueira e baixa visão, aos recursos essenciais de acesso à informação, ao sistema de leitura e escrita Braille e à desmistificação de outros elementos igualmente relevantes.

6.3 – CONCLUSÕES

O sucesso acadêmico dos alunos alvo deste estudo inexistiu sem uma luta, não só pelo acesso à escola, embora este seja direito constitucional - mas especialmente pela permanência com qualidade e apropriação de conhecimentos. Embora sem os recursos necessários e com os conceitos ainda muito aquém do esperado, os sujeitos desta pesquisa acreditam na escola e nas suas possibilidades de transformação. Não obstante, entendemos que permanência e participação só é possível a partir dos recursos essenciais à aprendizagem.

Todavia, até onde observamos na pesquisa de campo, os professores necessitam refletir coletivamente sobre as demandas que chegam às escolas, e precisam fortalecer suas ações através de pesquisas, parcerias e formações. Conforme ressaltamos, não acreditamos que exista uma formação que dê conta de todas as necessidades que envolvem o atendimento eficaz aos alunos incluídos. Contudo para que estes sejam respeitados em suas especificidades, faz-se necessário que minimamente se conheça sobre as necessidades de cada tipo de deficiência.

6.4 – PERSPECTIVAS

É inadmissível que um aluno com baixa visão faça parte de uma turma com inúmeros alunos e seja apenas mais um e que desta forma, ao ser desconsiderada sua necessidade, não lhe sejam oferecidos recursos e atividades adaptadas; igualmente inaceitável que inexistam recursos e formação

mínima exigida para o atendimento educacional a uma aluna cega que já está incluída numa rede municipal há algum tempo.

Sabemos que com a formação que será oferecida aos professores interessados, não iremos resolver todos os problemas referentes aos desconhecimentos acerca da deficiência visual. No entanto, esperamos que este trabalho possa contribuir com os docentes, para que esses possam auxiliar alunos, pais, funcionários das unidades escolares com orientações, reflexões e possíveis mudanças nas políticas e práticas até então adotadas no município de Queimados no que se refere à inclusão de alunos com deficiência visual.

Urge iniciar um processo de formação continuada objetivando a instrumentalização e formação de conceitos sobre a deficiência visual. Assim, é nosso intuito que o nosso curso possa contribuir de alguma forma para que professores compreendam mais sobre a deficiência visual e as necessidades para a inclusão de alunos DV;

Ansiamos que a partir dos resultados constatados, políticas públicas voltadas à inclusão do aluno DV possam surgir e serem aplicadas. Ações simples, como encontros para estudos de caso entre os docentes que atendem aos alunos com DV, responsáveis, Implementação de Educação Especial e outros setores e profissionais. Dessa forma, esses terão possibilidades de pensar coletivamente e assim encontrar caminhos para possíveis dificuldades, sem que se sintam solitários.

Neste sentido, longe de encerrar esta pesquisa, será de meu interesse continuar as investigações sobre os mecanismos de aprendizagem de alunos com deficiência visual. Agora, entendendo um pouco mais sobre as dificuldades que enfrentam professores e alunos em relação à aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão, será meu interesse estudar os processos de formação de conceitos científicos em alunos com deficiência visual e de que forma o professor pode mediar este processo.

Pretendo assim, aprimorar ainda mais meu trabalho com esse grupo de alunos e poder contribuir de forma expressiva, tanto com os sujeitos DV quanto com as possíveis ações pedagógicas exercidas pelos docentes no desenvolvimento de seu trabalho.

Finalizo temporariamente este estudo afirmando que o sucesso ou fracasso da inclusão depende fundamentalmente dos conceitos que se têm a respeito da mesma e nesse aspecto a formação inicial e continuada de professores é de total relevância. Desta forma, entendemos que incluir não é nivelar, não é tratar igual, incluir envolve substancialmente elevar o nível de participação coletiva e individual dos sujeitos, respeitando-os e atendendo-os em suas necessidades, de forma que que esses sejam atendidos e respeitados em suas diferenças.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. *Index Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e participação na escola*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

AMIRALIAN, Maria Lúcia. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. *Revista Educar*, Curitiba, n. 23. p. 15-28, 2004.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa, Portugal, 2011. 276 p.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Educação a distância: desafios atuais*. Bauru: UNESP/FC, 2008.

BAZON, Fernanda Vilhena; ARAGÃO, Amanda Silva; SILVA, Caroline Veloso. Quando a inclusão pode dar certo: trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino superior. In: CAIADO, Katia Regina. (Org.) *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EDUFSCar, 2013. 242 p. cap. 8, p. 185 - 213.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. *Secretaria [de] Estado dos Negócios do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 de abr. fls. 17, l 4 de leis, alvarás e cartas imperiais.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 02 de fev. 1891.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 de jul. 1934.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 11.429, 27 de dez. 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 de dez. 2004. p. 5.

_____. Decreto no. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dez. 2005, p. 1.

_____. Decreto no. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, que 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dez. 2005, p. 28.

_____. Ministério da Educação. SEESP *Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007. DF: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf> Acesso em agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. Decreto-lei nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, nº 221, de 18 de nov. 2011, seção 1, p. 12.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 de jun. 2014.

BUENO, José Geraldo. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAIADO, Katia Regina. *Aluno deficiente visual na escola, lembranças e depoimentos*. PUC Campinas, Autores Associados. São Paulo, 2003. 150 p.

CENSO EAD.BR: *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013*. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1272/2014/10/censoead.br2013/2014>. Acesso em 15 mar. 2015.

COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003. 240 p.

CORDE, *Comitê de Ajudas Técnicas, ATA VII*. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp> Acesso em agosto de 2014.

DELPINO, Marilza. *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no ensino superior*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FONSECA, Michele Pereira. *Inclusão: culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ*. 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_michele_pereira_d_esouza_da_fonseca.pdf>. Acesso em novembro de 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2008. 144 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GIL, Flávia Ceccon Moreira. *A criança com deficiência visual na escola regular*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-151439/pt-br.php>. Acesso em junho 2015>.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 208 p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2012. 162 p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processo de avaliação escolar. In _____. *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2013. 198 p.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*, 5 ed. São Paulo, Atlas, 2007. 216 p.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Queimados, 2014. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330414&idtema=118&search=riode-janeiro|queimados|Índice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>> Acesso em março de 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica de Queimados de 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em fevereiro de 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar do Ensino Superior. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf> Acesso em fevereiro de 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. 243 p.

KASSAR, Mônica. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

LAPLANE Lia Friszman; BATISTA, Cecília. Guarnieri. Modalidades de Atendimento Especializado: O grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In _____(Org.) *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. 262 p.

_____. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008.

LAPLANE, Lia Friszman; CAIADO, K. R. M. Uma década de educação especial no Brasil: Política Educacional Brasileira. *Mercado de Letras*, Vol. 1, p. 24, p.119-142, 2012.

LEITÃO, José Carlos. Inclusão Escolar de Sujeitos com deficiência visual na Rede Regular de Ensino Brasileira: revisão sistemática. *Linhas Críticas*, Brasília, ano 17, n. 33, p. 273 - 289, maio/ago. 2011.

LÉVI Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da costa. São Paulo: Ed. 34. 1999. 264 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MASINI, Elcie Salzano. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In _____(Org.) *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. 262 p.

MASINI, Elcie Salzano. Deficiência Visual, Práticas de Pesquisa e Produção de Subjetividades. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, Edição Especial, p.42-54, out. 2013.

MASINI, Elcie Salzano, BAZON, Fernanda Vilhena. A inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior. In Reunião anual da ANPED, 28ª, 2005. Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil, histórias e políticas públicas*. 6ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 208 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, vol. 11, no. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MONTEIRO, Angélica Ferreira Bêta; ARAGON, Glauca Torres. Inclusão em educação: ainda um desafio na formação inicial de professores. In *Anais em CD ROM do IV Seminário Estadual Anpae RJ: 25 anos da constituição cidadã, repercussões nas políticas públicas de educação*. Niterói: Nitpress, 2014a.

MONTEIRO, Angélica Ferreira Bêta; ARAGON, Glauca Torres. Representações de Professores a respeito de Tecnologia Assistiva para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Visual. In *Aprendizagem Online: Congresso Internacional das TIC na Educação*. Universidade de Lisboa, Lisboa, p. 723-729, 2014b. 2014b.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. *Estudos em Psicologia*. 2008, vol.13, n.2, p. 307-316, abril/jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S141373722008000200013>> Acesso em: 08 jun. 2014.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 16 ago. 2012.

PADILHA, Adriana Cunha A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e Possibilidades. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, p. 55-63, jan./abr. 2013.

PLETSCH, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, nº 33 Curitiba, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. *Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes Políticas e Práticas Curriculares e Deficiência Intelectual*. Rio de Janeiro. Ed. da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Edur Editora, 2010. 278 p.

QUEIMADOS. *Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 13 de 10 de dezembro de 2012*. Publicada em Diário Oficial em 01 de fevereiro de 2013.

RADABAUGH, Mary Pat. *Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State*, National Council on Disability, Mar. 1993.

RODRIGUES, Leda Maria Borges; CAPELLINI Vera Lucia Messias Fialho. Educação a Distância e Formação Continuada do Professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, out./dez. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e Profissionalização Docente*. Curitiba: Ibpex, 2007. 195 p.

STAINBACK, Susan; STAINBACK Willian. *Inclusão: Um Guia Prático para Educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 451 p.

TEZANI, Taís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v.5, n. 1, p.107-122, jan./jun. 2004.

UNESCO. *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 5 mai. 2014.

_____. *Declaração de Salamanca: Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, 1994. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 5 mai. 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.19, n.1, p. 61-78, jan./mar. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135 p.

_____. *Fundamentos de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1989. 400 p.